

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Teresa Brocardo e do Professor Doutor Alberto Madrona Fernández

It is not that there exists a body of linguistic theory that practical research can turn to and has only to apply. It is rather that work motivated by practical needs may help build the theory that we need.

(D.H.Hymes, 1972)

Aos meus pais, os meus primeiros professores.

AGRADECIMENTOS

Para que este Relatório fosse possível, foi preciso a presença de muitas pessoas. A todos, deixo o meu sincero agradecimento.

Aos meus pais, por tudo.

Ao meu irmão Francisco, por me fazer querer ser uma melhor pessoa.

Ao David, pelo apoio incondicional e pela incansável luta contra o *íssimo*, *íssimo* cansaço.

Aos meus, João Glória, Filipe Belga, Daniel Martins e Cristino Sousa pelo porto de abrigo, longe e perto de casa.

À Catarina Boto, por crescer comigo.

Às minhas colegas de mestrado, Joana Baião, Patrícia Franco e Tânia Dias, e ao meu colega, Vítor Dourado, pela partilha.

À minha família que sempre esteve presente em todas as etapas.

Aos meus orientadores do relatório, Doutora Teresa Brocardo e Doutor Alberto Madrona, por me ajudarem a (re)encontrar constantemente o caminho certo.

Às minhas orientadoras da PES, Regina Garcia, pela disponibilidade e amor ao português, e Carmela Ambrosio, pela dedicação e amor ao espanhol.

À Doutora Antónia Coutinho, por me ajudar a querer ser professora.

Aos meus alunos.

Agradeço igualmente a todas as pessoas que acompanharam e estiveram presentes ao longo deste demorado e gratificante processo.

Aos professores da minha vida.

Nestas palavras perpetua-se a etapa mais desafiante do meu processo de formação académica e profissional, tal como as pessoas que dela fizeram parte.

Constança Piloto da Marta

RESUMO

PALAVRAS-CHAVE: Competência comunicativa, domínio linguístico, domínio sociocultural, ensino de Português Língua Materna, ensino de Espanhol Língua Estrangeira, géneros textuais, competência intercultural.

O presente relatório descreve a Prática de Ensino Supervisionada no âmbito do mestrado em Ensino de Português e de Espanhol no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Pretendeu-se demonstrar na prática pedagógica a relevância do desenvolvimento da competência comunicativa em Português língua materna e Espanhol língua estrangeira, promovendo o desenvolvimento do domínio linguístico e sociocultural a fim de preparar os alunos para contextos comunicativos reais. Por se tratar de duas línguas e decorrente de fatores contextuais de cada grupo, as abordagens foram, naturalmente, diferentes.

No português, partiu-se do domínio linguístico trabalhando, à luz do texto, os géneros textuais. Em Espanhol, o trabalho fundamentou-se no domínio sociocultural abrindo espaço para o trabalho sobre a competência intercultural. Com efeito, pudemos verificar que quando ensinamos uma língua não ensinamos propriamente uma competência mas sim diferentes competências que, juntas formam a competência comunicativa. Ao fazer desta a competência transversal às duas disciplinas, a aula de língua torna-se um espaço com um pendor fortemente social. Esperando que possa vir a constituir um contributo para outros professores, este relatório representa um objeto de reflexão não só sobre a competência em causa mas também sobre a prática pedagógica.

Constança Piloto da Marta

Abstract

KEYWORDS: Communicative competence, linguistic domain, sociocultural domain, Portuguese mother language teaching, Spanish foreign language teaching, textual genres, intercultural competence, textual genre, intercultural competence.

The present report describes the Supervised Teaching Practice within the Master's Degree in Ensino de Português e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. It was intended to demonstrate the pedagogical practice relevance of the development in communicative competence in Portuguese as mother language and in Spanish as foreign language, promoting the development of linguistic and sociocultural domain, in order to prepare students for the real communicative environment. Since it is two languages and due to contextual aspects of each group, the approaches were naturally different. In the Portuguese language, it started in the linguistic domain working the textual genres. In the Spanish language, the work was based on the sociocultural domain, opening space for work in intercultural competence. Consequently, was able to verify that when we teach a language we do not teach a competence but several competences that all together will form a communicative competence. By making out of the communicative competence, the common competence for both classes, the language class becomes itself a space of strong social importance. Hoping that may constitute a contribution to other teachers, this report represents an object of reflection not only on the competence in question but also on the pedagogical practice.

Índice

Introdução	1
Capítulo I: A competência comunicativa: os domínios linguístico e sociocultural.....	3
1. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E OS DOMÍNIOS SUBJACENTES	3
1.1. O caráter social da educação	3
1.2. A competência comunicativa	5
1.3. O domínio linguístico	8
1.4. O domínio sociocultural: a construção da identidade	10
2. O ENSINO DE PLM E DE ELE: OBJETIVOS E ABORDAGENS.....	12
2.1. O ensino de Português: literacia, cidadania e identidade.....	13
2.1.1. Contribuições da disciplina de Português para a cidadania	13
2.1.2. A aula e o professor de Português: um percurso diacrónico e síncronico.....	14
2.1.3. O Programa de Português: texto complexo e género	16
2.1.4. A língua, a literatura e a cultura: propostas de trabalho a partir do texto	17
2.2. O ensino de Espanhol: da competência comunicativa à intercultural.....	20
2.2.1. O ensino de ELE desde a perspectiva da comunicação: o papel do aluno	20
2.2.2. O domínio sociocultural: que cultura ensinar na aula de ELE?	21
2.2.2.1. Da competência sociocultural à competência intercultural na aula de ELE: o papel do professor.....	24
2.2.3. A escolha de materiais para o ensino da competência comunicativa na aula de ELE.....	26
Capítulo II: Caracterização das escolas cooperantes.....	27
1. Escola Secundária José Gomes Ferreira	27
2. Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos	28
Capítulo III: Descrição da Prática de Ensino Supervisionada	30
1. Experiência de ensino e aprendizagem de Português	30

1.1. A caracterização das turmas.....	31
1.2. A prática de ensino.....	32
1.2.1. Conhecer o ‘outro’ com os processos fonológicos	32
1.2.2. <i>A farsa de Inês Pereira</i> : aprender a fazer uma apreciação crítica	33
1.2.3. “Aquele cativo que me tem cativo”: como ler Luís de Camões	37
1.2.4. Da Dedicatória d’Os Lusíadas a uma carta em anexo.	38
2. Experiência de ensino e aprendizagem de Espanhol.....	39
2.1. A caracterização das turmas.....	40
2.1. A prática de ensino.....	42
2.1.1. Conhecer o Espanhol pelo paladar.....	42
2.1.2. A arte para aprender a falar do passado	44
2.1.3. Da cultura local à globalização	46
Conclusão.....	49
Referências Bibliográficas	51
ANEXOS	56
Anexo 1: Inquéritos e resultados	56
Anexo 2: Planificação da aula <i>Português: género, variação e mudança</i> . 66	
Anexo 3: Excerto do PowerPoint da aula <i>Português: género, variação e mudança...</i> 67	
Anexo 4: Planificação da Unidade <i>d’A Farsa de Inês Pereira</i>	68
Anexo 5: Ficha de avaliação e respetivos critérios	69
Anexo 6: Ficha de leitura d’A Farsa de Inês Pereira	78
Anexo 7: Excerto do PowerPoint de apresentação da apreciação crítica . 81	
Anexo 8: Ficha sobre o texto de apreciação crítica	82
Anexo 9: Excerto do PowerPoint.....	84
Anexo 10: Exemplo da apreciação crítica da peça “A farsa de Inês Pereira” de um aluno e avaliação	86
Anexo 11: Planificação de aula: Lírica camoniana	88
Anexo 12: PowerPoint	90
Anexo 13: Planificação da aula sobre a Dedicatória d’Os Lusíadas.....	93
Anexo 14: PowerPoint	94
Anexo 15: Planificação da aula: o livro de receitas	98

Anexo 16: Ficha de trabalho	100
Anexo 17: Fichas com receitas	102
Anexo 18: Receitas do 8º.D	104
Anexo 19: Excertos do livro de receitas	106
Anexo 20: Planificação geral da unidade: <i>Vidas</i>	108
Anexo 21: Excertos do PowerPoint da aula 4	112
Anexo 22: Critérios de avaliação da oralidade planificada	114
Anexo 23: Ficha de avaliação	116
Anexo 24: Planificação da sequência didática <i>Globalización: universidad y diversidad</i>	121
Anexo 25: Excerto do PowerPoint da aula 2	123
Anexo 26: Carta de um aluno a D.Sebastião	124

LISTA DE ABREVIATURAS

CNEB – *Currículo Nacional Ensino Básico*

C2 – Cultura segunda

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L2 - Língua segunda

PCIC – *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PLM – Português Língua Materna

PMCES – *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*

QECR – *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UE – União Europeia

INTRODUÇÃO

O presente relatório analisa e reflete a PES de Português realizada na Escola Secundária José Gomes Ferreira e de Espanhol na Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos, no ano letivo 2015/2016.

A escolha do tema teve, como objetivo, demonstrar que a ação didática no ensino de PLM e de ELE deve focar-se no desenvolvimento de uma competência ativa por parte dos alunos. Esta competência deve centrar-se numa ótica funcional da linguagem que procure o domínio da língua como meio efetivo de comunicação em situações reais (Fonseca e Fonseca, 1990: 33).

Adotando uma perspetiva que atribui à educação e à escola um pendor fortemente social propomos três verbos que representam os objetivos gerais da PES e do Relatório: conhecer, comunicar e refletir. Articulam-se entre si com a finalidade de fomentar o desenvolvimento cognitivo, linguístico, afetivo, social e cultural.

Conhecer, pilar da formação escolar dos indivíduos, deve basear-se num entendimento geral do mundo, que lhes permita partilhar esse mesmo conhecimento, procurando criar um vínculo socio afetivo com outros indivíduos. Este vínculo concretiza-se em situações reais de comunicação ocorridas amiúde na vida social e, para evitar limitações e constrangimentos na expressão e/ou compreensão é necessário também o domínio das estruturas linguísticas que acarreta uma conversação – comunicar. Além disso, a conversação não se realiza se não se tiver também em consideração questões pragmáticas e, nesse sentido, o conhecimento de normas regentes de conversação deve, naturalmente, fazer parte do currículo. Por último, tendo em conta a noção atual de sociedade intercultural entendida como a ideia de integração dos grupos no todo social e também como a preservação da identidade de cada um, a reflexão deve caminhar paralelamente ao conhecimento e comunicação. Este terceiro objetivo geral pode e deve partir do contraste da esfera pessoal do indivíduo com o ‘outro’, facultando assim a relativização das suas ideias e ponderando a aceitação de outras com a finalidade de enriquecer o seu ser ‘pessoal’ e ‘partilhado’. Assim, e, naturalmente, haverá nas nossas aulas, lugar para o desenvolvimento de capacidades e práticas reflexivas perante um ‘eu’ e um ‘outro’.

Conhecer, ou o conhecimento, reflete-se no currículo formal definido por Ribeiro como “o plano de ensino e aprendizagem - nos seus objetivos, conteúdos, e atividades - expressamente definido para promover aprendizagens explícitas” aprovado pelas entidades responsáveis do sistema educativo, como é o caso dos Programas e das Metas Curriculares, e traduz-se “concretamente, no horário lectivo dos alunos ou professores” (1989: 52). O objetivo subjacente ao conhecimento – comunicar - prende-se com uma abordagem funcional desses

documentos. Refletir, que se desenvolve de forma mais profícua quando há no contacto com ‘outro’, assenta, na nossa abordagem, no ensino-aprendizagem de um domínio sociocultural.

Para toda a aprendizagem e, especificamente, a das línguas, ao haver reiteradamente um diálogo constante entre professor/aluno e aluno/aluno, saber comunicar e saber refletir são, naturalmente, fundamentais, não só para o trabalho em sala de aula, mas também na vida fora da escola.

No sentido de fomentar uma aprendizagem apoiada nos três principais objetivos referidos, apresentamos a competência comunicativa como competência fundamental a alcançar nas aulas de língua, assim como os domínios linguístico e sociocultural.

Enquanto alunos, procuramos frequentemente respostas à pergunta ‘Para quê’. Enquanto professores, a essa pergunta se acrescenta o ‘Como’. *Para quê aprender gramática, Como ensinar gramática, Para quê ler literatura, Como ler literatura, Para quê falar de cultura, Como introduzir a cultura na sala de aula, Para quê aprender uma língua, Como ensinar uma língua...* Neste relatório, com base numa PES com alunos reais, tentámos procurar respostas a todas estas questões.

Embora a competência comunicativa se constitua como elemento fundamental da formação dos alunos, a sua abordagem decorre, naturalmente, de forma distinta no ensino de PLM e de ELE. Como tal, o trabalho sobre a competência comunicativa desenvolveu-se também de forma diferente. Na disciplina de Português, optámos por trabalhar a competência comunicativa a partir do domínio linguístico para o domínio sociocultural, através do ensino da gramática como parte da noção de texto complexo (texto literário (leitura) e não literário (leitura e escrita)) entendido como “dispositivo[s] socialmente reconhecido[s] e aceite[s] para as diferentes situações de comunicação” (Coutinho, 2015: 7). Na disciplina de Espanhol, que se centra por inerência no desenvolvimento da competência comunicativa, partimos portanto do domínio sociocultural para o linguístico, ou seja, do ensino de conteúdos socioculturais motivados por situações reais de comunicação procurando explorar a competência intercultural dos alunos.

No primeiro capítulo, percorremos e discutimos os três conceitos chave subjacentes ao nosso trabalho que partem da competência comunicativa justificada pelo carácter social da educação e apresentamos ainda as abordagens de ensino por nós adotadas em PLM – texto complexo e ELE – competência intercultural. No segundo e terceiro capítulos, descrevemos o contexto sociocultural das escolas cooperantes, caracterizamos as turmas e descrevemos a prática de ensino.

Capítulo I: A competência comunicativa: os domínios linguístico e sociocultural

1. A COMPETÊNCIA COMUNICATIVA E OS DOMÍNIOS SUBJACENTES

1.1. O carácter social da educação

A educação constituiu-se, desde muito cedo, como um fator social pois em cada sociedade existem diferentes educações dependendo dos diferentes meios. Numa sociedade igualitária como a nossa, as diferenças injustas têm tendência a ser eliminadas, no entanto, a educação deve, naturalmente, variar, já que, a variação em si é uma condição necessária. Evidentemente que há uma base comum, mas mesmo esta base se vai talhando conforme o ‘ideal de homem’ determinado em cada sociedade. É este ideal que Durkheim define como “o pólo da educação”. A educação prepara as crianças para a sua própria existência, suscitando e desenvolvendo “um certo número de estados físicos, intelectuais e morais”, exigidos pelo meio em que vivem e que mudam dependendo da sociedade a que pertencem. Assim se define a “organização moral, política e religiosa” de cada povo (Durkheim, 2011: 14).

Durkheim afirma também que “em cada um de nós, (...) existem dois seres que, apesar de apenas poderem ser separáveis por abstracção, não deixam de ser distintos” (*idem*: 53); por um lado, refere-se a um ‘ser individual’ e por outro, a um ser que partilha “um sistema de ideias, de sentimentos e de hábitos (...) as crenças religiosas, as crenças e as práticas morais, as tradições nacionais ou profissionais, as opiniões colectivas” (*ibidem*). Os valores morais, a própria linguagem, a religião e as ciências são, por si só, parte de uma coletividade, são objetos sociais que devem ser ensinados e estimulados (*idem*: 15). Quando a criança entra na escola, não vem totalmente vazia e pronta a receber qualquer estímulo do professor, o que significa que, a ‘tábua rasa’ que John Locke sustentava no século XVII, já traz uma série de noções que asseguram, ainda que de uma forma básica, uma vida social. É portanto a escola a entidade responsável pela transmissão das atitudes e domínios mais complexos “que supõe a vida social do homem” (*ibidem*) enriquecendo e transmitindo as noções básicas individuais.

Num momento em que a sociedade sofre constantemente transformações, a escola deve também acompanhar essas mudanças, e, por essa razão, aos professores exige-se, cada vez mais, a capacidade de inovação e de adaptação às novas realidades. O professor tem de

“valorizar a diferença, (...) clarificar objetivos que sejam assumidos diferentemente por todos, [tem] de compreender as resistências e as dificuldades, as razões da desistência e [tem] de incentivar e de reconhecer o mérito” (Martins, 2007: 17). O professor deve, acima de tudo, ser um profissional reflexivo, que em meios complexos, saiba enfrentar problemas de natureza prática¹. Reivindica-se assim um ensino que providencie aos alunos o desenvolvimento não só cognitivo e linguístico, mas também afetivo, social e cultural, preservando, por um lado, o ser individual, que condensa em si “estados físicos e mentais que a sociedade à qual pertence considera não deverem estar ausentes de nenhum dos seus membros” e, por outro, o ser que partilha, também ele composto por estados físicos e mentais mas, desta vez, determinados pelos grupos sociais (Durkheim, 2011: 52).

Desde muito cedo que a criança deve ser preparada para a função que desempenhará na sociedade e a sua formação deve-se ir especificando, cada vez mais, nos diferentes níveis escolares. Acreditamos, portanto, que uma educação absolutamente homogênea, igualitária e precoce, permite a igualdade de oportunidades. Quer isto dizer que consideramos fundamental definir um objetivo geral para a educação que passe pelo domínio da língua, das normas sociais em que vivemos e dos valores, elementos básicos da socialização. A propósito ainda desta questão, é importante, ainda, aludir a Helvétius, que afirmava que “todos os homens nascem iguais [no sentido biológico] e com iguais aptidões; só a educação faz as diferenças” (*apud* Durkheim: 63). Dar aos nossos alunos as ferramentas básicas para alcançarem todo e qualquer conhecimento é a função principal do professor de línguas.

No entanto, independentemente de qualquer abordagem que se proponha e de que evidentemente se defina um objetivo geral, estaremos sempre condicionados pelo grupo com o qual trabalhamos. Por isso, o que propomos é o trabalho sobre uma competência chave que se possa abordar de formas diferentes dependendo, naturalmente, do grupo e, acima de tudo, do domínio científico do professor e da sua capacidade de reflexão.

É verdade que a escola tem um papel social preponderante e que todas as áreas de conhecimento devem contribuir para a formação pessoal dos indivíduos. Todavia, essa formação decorre em vários espaços e a relação família/sociedade é um dos fatores que mais peso tem. Se a escola se assumir como um espaço verdadeiramente propício ao

¹ O conceito de prática reflexiva partiu do conceito de pensamento reflexivo na experiência proposto por Dewey (1979: 159). Mais tarde, Schön (1997) vai definir que a profissão docente se deve entender como uma atividade reflexiva e artística. Esta prática permite ao professor voltar atrás e olhar de forma crítica os acontecimentos, que pela natureza da profissão [de professor] entende-se como fundamental. Este processo foi bastante significativo ao longo da PES, já que, no âmbito da formação inicial de professores, a observação também enquanto alunos de outros professores vai, evidentemente, influenciar a sua prática profissional futura.

desenvolvimento de bons cidadãos, os alunos podem complementar o seu crescimento, tendo contacto com outras realidades. Fundamentalmente este é o espaço que permite a igualdade de oportunidades, condição que, naturalmente, defendemos na educação.

1.2. A competência comunicativa

É o domínio da língua que, à partida, permite a todo e qualquer indivíduo a inserção na sociedade, por isso, defendemos que o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos seja a base comum da aprendizagem das línguas e o objetivo geral do ensino obrigatório. São as línguas que facilitam não só o acesso a qualquer outra disciplina, mas também a interação social fundamental nas sociedades atuais. Pasi Sahlberg, um dos protagonistas da política educativa que fez das escolas da Finlândia um exemplo internacional, defende que os alunos devem ter um ambiente de aprendizagem seguro e equilibrado igualmente guiado por um currículo académico e não académico baseado num trabalho autónomo e em grupo de forma formal e informal. Além disso, alega que a aprendizagem precoce de outras línguas e de outras culturas é extremamente importante (Silva, S. 2015: 1), já que, numa aula de língua estrangeira, o aluno ao ver-se constantemente confrontado com situações comunicativas adversas que o obrigam a encontrar diferentes estratégias para conseguir fazer-se entender e entender os outros vai, naturalmente, reproduzi-las na vida fora da escola. Portanto, quando o professor de língua estrangeira coloca os alunos perante estas situações, está automaticamente a prepará-los para situações com as quais se depararão ao longo das suas vidas.

No decorrer de toda a história, o fenómeno da linguagem e da comunicação tem sido alvo de investigação, mas é sobretudo mais recentemente que assistimos a uma expansão das investigações sobre o seu ensino e aprendizagem.

É a partir da ‘competência para comunicar’ que decorre a nossa investigação. Chomsky (1965) definiu *competence* como o conhecimento não consciente mas necessariamente implícito das regras de uma língua por parte de qualquer falante, independentemente do seu grau de escolaridade ou literacia, e *performance* como o uso da língua em situações concretas. No contexto de ensino-aprendizagem da língua, trata-se antes de adquirir ou desenvolver um conhecimento explícito sobre o seu funcionamento, de algum modo desenvolvendo e alargando a competência linguística. Assim, a competência comunicativa foi definida como o objetivo fundamental do ensino, e, neste contexto, pretendia-se que os aprendentes de uma língua

dominassem corretamente as regras da linguagem apresentadas de forma sistemática pelo professor.

A definição de um conceito restrito de competência e de noções como comunidade homogênea, conhecimento perfeito e independência é, evidentemente, o ponto de partida para o conhecimento estrutural da língua, porém, tendo em conta que a língua é a principal ferramenta para a socialização, há, inevitavelmente, outros aspetos a ter em conta. Se cada falante utilizar a sua intuição no discurso, bem como na utilização da gramática, pode constatar o quão imperfeito e inadequado pode ser o seu conhecimento linguístico (John, 1967: 5 *apud* Hymes, 1972:272) pois, cada momento em que se realiza a atividade linguística constitui-se, antes de tudo, como uma atividade social (Fonseca e Fonseca 1990: 57). Assim, é a noção de *performance* que permite ao domínio da estrutura formal da língua incluir as capacidades de adequação dessa mesma estrutura às condições do uso em situações concretas (*idem*: 60) contemplando questões pragmáticas associadas a convenções e normas socioculturais.

Hymes (1972) considera que um falante eficaz é não só linguisticamente competente, ou por outras palavras, conhecedor do sistema linguístico de gramática e léxico, mas é também o que se revela capaz de usar a língua em situações reais de comunicação. Nessa perspetiva, ao conhecimento das regras, este investigador acrescenta ainda uma noção de *performance* que se prende com a necessidade de desenvolver, no aluno, a capacidade de saber quando ou não falar, com quem deve ou não deve falar, onde deve ou não falar e de que modo deve ou não falar, de maneira a que se torne capaz de utilizar um repertório de atos discursivos, de participar em eventos discursivos e de avaliar o desempenho de outros (1972: 277). Para isso, o falante deve ainda ter em conta uma competência sociolinguística que lhe permita concretizar a conversação de forma contextualizada. Tal como Hymes, Campbell e Wales foram também pioneiros na definição da competência comunicativa baseada no binómio *competence* - *performance* e afirmam que a habilidade linguística mais importante é ser capaz de “produce or understand utterances which are not so much gramatical but, more important, appropriate to the context in which they are made” (Wales, 1970:247 *apud* Canale e Swain, 1980: 4). A pragmática passa, durante a discussão e investigação sobre a competência comunicativa, a ser tão importante como o campo da linguística.

Ainda a respeito da transposição da competência linguística para a competência comunicativa, Pérez Martín refere que a finalidade deste processo é “to highlight the difference between knowledge ‘about’ language rules and forms, and the knowledge that enables a person to communicate functionally and interactively” (1996:316), adequando os usos da língua formal a determinadas situações e contextos sociais.

No que diz respeito à aplicação na prática pedagógica, Canale e Swain (1980) defendem também a competência comunicativa como um sistema subjacente de conhecimentos e capacidades necessários à comunicação. Às noções de diferentes competências definidas por autores anteriores – gramatical (o domínio e reconhecimento do código linguístico - verbal e não verbal) e sociolinguística (conhecimento do contexto social em que a língua se aplica) - acrescentam a competência estratégica, argumentando que nenhum investigador anterior havia dado conta das estratégias de comunicação, condição exigida também pelo ato comunicacional.

Posteriormente, Canale, com o objetivo de clarificar as propostas feitas no artigo precedente, acrescenta, às três competências já referidas, a competência discursiva que “concerns mastery of how to combine grammatical forms and meanings to achieve un unified spoken or written text in different genres²” (1983: 9). Por outras palavras, esta competência consiste na capacidade de formulação de um discurso significativo partilhado pelo falante ou escritor e ouvinte ou leitor.

Para concluir a definição de competência comunicativa, partimos de uma proposta posterior de Van Ek (1986), que, num Projeto do Conselho da Europa, amplia as bases do ensino da competência comunicativa nas línguas estrangeiras e acrescenta à competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, as competências sociocultural (implica a familiarização com o contexto sociocultural em que ocorre a língua meta) e social (apela ao desejo do aluno se relacionar com outros, assim como a sua capacidade de participar em relações sociais).

Todas as competências e capacidades que referimos ao longo deste ponto contribuem para a formação de um falante eficaz. Controlando todos estes domínios, os alunos tornam-se protagonistas, ou, pelo menos, participantes ativos da socialização, podendo assim beneficiar de todas as oportunidades que lhes são propiciadas pela sociedade.

Se ao início referimos que é a língua que permite a um indivíduo inserir-se numa sociedade, quais são então os domínios da competência comunicativa que, na nossa perspetiva, se destacam na sala de aula e que devem ser objeto de ensino formal?

² Por géneros entende-se “(...) the type of text: for example, oral and written narrative, an argumentative essay, a scientific report, a business letter, and a set of instructions each represent a different genre” (Canale, 1983: 9). É a partir da noção de texto complexo e géneros textuais que desenvolvemos a PES de Português, como se poderá verificar mais adiante.

1.3. O domínio linguístico

A aquisição da língua materna decorre progressivamente e de forma natural ao longo do crescimento. Em condições normais, a capacidade biológica da linguagem inicia-se aquando da exposição da criança a uma determinada língua natural que se designa primeira língua ou língua materna. O processo de aquisição, decorrente do quadro teórico generativista iniciado por Chomsky, consiste na progressiva marcação, interiorização e também automatização dos parâmetros fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos da LM (Faria, 2007: 52). Assim, quando a criança chega à escola, já sabe falar e reconhece algumas regras estruturais e, à medida que pretende expressar significados mais complexos, procura conhecer formas e construções mais adequadas a diferentes registos e aos objetivos comunicativos pretendidos. É o professor que deve sistematizar a diversidade de discursos com os quais o falante já teve contacto com a finalidade de, por um lado, consciencializar o aluno das determinantes dessa diversidade e, por outro, fazer-lhe sentir as potencialidades de a língua se adaptar às situações e levá-lo a aceder à exploração, no seu próprio uso, dessas virtualidades, fomentando a capacidade de adequar o seu desempenho linguístico às situações concretas de comunicação³. Entende-se, por essas razões, que alguns parâmetros do domínio linguístico devem ser estimulados e desenvolvidos na escola, assim, entre outros autores, Sim-Sim *et al* (2008)⁴ propõem o ensino dos domínios lexical, semântico, sintático, morfológico e pragmático. O domínio lexical prende-se fundamentalmente com a apreensão de unidades léxicas, sejam elas pela novidade ou pelo reconhecimento de novas aceções em novos contextos. O desenvolvimento do domínio semântico refere-se ao conhecimento do “significado das palavras, das frases e do discurso” (*idem*: 19) e à sua apreensão. Quanto ao domínio sintático, este refere-se à capacidade de organização das palavras na frase e ao reconhecimento de regras de formação de frases complexas, capacidade exigida não só pelo nível de exigência do ensino mas também pela própria sociedade, pois, espera-se de um adulto a capacidade de formar enunciados complexos. A aquisição de regras morfológicas permite o reconhecimento dos limites das línguas, como por exemplo, através do conhecimento dos processos de formação de palavras, o aluno pode ‘experimentar’ a potencialidade da sua língua. No que concerne ao desenvolvimento pragmático, este consiste na “apropriação das regras conversacionais” (*ibidem*) na escola, podendo ser fomentado através de atividades de debate e de interação oral. A estes domínios linguísticos acrescentaríamos ainda o domínio

³ Proposta de Fonseca e Fonseca, 1990: 100.

⁴ Ainda que propostos em contexto da Educação Infantil adaptámo-los à realidade de ensino da PES referente ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário.

fonológico. No que concerne aos níveis com os quais trabalhamos – 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário - o domínio fonológico não corresponde, necessariamente, em termos de ensino, à inclusão de tarefas de descrição e classificação de sons, como por exemplo em níveis iniciais. Corresponde sim a uma consciencialização da própria linguagem, trabalhada juntamente com conteúdos linguísticos e literários e que pode ter como finalidade, por exemplo, o tratamento de questões socioculturais. Queremos acrescentar ainda que, fundamentalmente, o que se pretende é o desenvolvimento de uma consciência linguística que coloque o aluno entre o conhecimento implícito e explícito da língua de maneira que este seja capaz de se distanciar, refletir e sistematizar, capacidades exigidas pela demanda da socialização.

Vimos que a competência comunicativa parte da competência linguística para a aplicação da mesma no processo da comunicação. O domínio linguístico – assim designado por englobar outras competências e conhecimentos, como é o caso das competências estratégica e discursiva que também estão implícitas e se manifestam de acordo com a intuição do falante, são, na escola, aprimoradas e trabalhadas indiretamente ao longo dos diferentes níveis de aprendizagem. Não há, efetivamente, um ensino direto da competência comunicativa, mas sim, o ensino de um conjunto de subcompetências que permitem alcançar a competência comunicativa dos alunos. Tanto nas aulas da LM como nas da ELE se colocam diversos problemas aquando do ensino do domínio linguístico como subcompetência da competência comunicativa. Estes problemas prendem-se fundamentalmente com o risco, por parte dos professores, de fazerem prevalecer o ensino tradicional à base da memorização através da repetição. É, portanto, fundamental, o investimento na formação inicial e contínua dos professores, além do próprio interesse individual na procura de abordagens e estratégias. O que foi posto em prática ao longo da PES teve como objetivo a procura de estratégias e abordagens do ensino do domínio linguístico como fundamental para a competência comunicativa com a finalidade de este trabalho se constituir também como um objeto de consulta para professores em período de formação inicial ou a exercer.

Depois de explicitados os domínios da gramática que são objeto de ensino, explicitamos agora os parâmetros que seguimos ao considerar a interação e a mútua implicação do binómio competência comunicativa e linguística. Pressupõe-se então que o processo de ensino incida sobre: (i) a escolha de uma metodologia adequada e orientada que desenvolva a capacidade de expressão e compreensão de enunciados cada vez mais complexos; (ii) o desenvolvimento e enriquecimento de léxico que seja do interesse do aprendente; (iii) a seleção de textos orientados à identificação das implicações gramaticais exigidas por determinadas funções comunicativas; (iv) o desenvolvimento de um processo de aprendizagem indutivo-dedutivo em

que apenas se adquira a regra depois de ter reconhecido a forma e estrutura dos diferentes enunciados (Pozuelo, 1998: 429). Como se pode inferir no ponto 6.1., correspondente ao ensino da LM, foi a partir da noção de texto complexo que decorreu o trabalho realizado ao longo da PES, demonstrando, a aplicabilidade e a efetividade dos aspetos apresentados decorrentes do ensino do domínio linguístico no âmbito do desenvolvimento de uma competência comunicativa.

Como referimos anteriormente, o estudo da linguagem não pode ser dissociado do discurso e do contexto social. Para Pozuelo, entramos na área da sociolinguística, que se pode definir como o “estudio de la lengua en relación con la sociedad” (1998: 430). Retomemos novamente o estudo de Hymes (1972): à competência linguística é fundamental acrescentar aspetos socioculturais da língua em aprendizagem. Se assumimos que a prática de ensino deve, além do domínio linguístico, também desenvolver o domínio sociocultural que permita o uso da língua em situações reais comunicativas e contextualizadas, vejamos então o que entendemos como o ensino do domínio sociocultural.

1.4. O domínio sociocultural: a construção da identidade

Para que a língua seja um bom instrumento é preciso considerá-la muito mais que um mero instrumento. Ela é matéria-prima da construção identitária. (Serrani, 2005, p. 29).

No seguimento do ensino da competência comunicativa que se fixa no domínio linguístico e sociocultural e motivada pela noção de educação como objeto social, colocamos duas questões: o que é o domínio sociocultural e como o podemos ensinar na aula de LM e de ELE?

Muitas são as definições de cultura com as quais nos deparámos durante a investigação. Campos como a Antropologia, pioneira no tratamento desta noção, a Sociologia, e a Psicologia contribuíram também para uma definição do conceito, no entanto, já que nos ocupamos do ensino da cultura como capacidade exigida pela competência comunicativa, baseámo-nos numa definição proposta no âmbito da Linguística e, mais concretamente, da disciplina da Linguística Aplicada. Assim, a cultura é definida como “parte misma de la lengua: ésta acompaña al hablante en su forma de pensar, de ver el mundo y de comunicarse (...) refleja un universo mental compartido por una comunidad, que afecta a los hablantes en sus actuaciones lingüísticas en forma de presupuestos, creencias y opiniones. La cultura es, entonces, el

comportamiento en que se basa la comunicación” (Fernández-Conde, 2005: 12). Quer isto dizer que a língua não se pode entender como um domínio alheio à conceção do mundo definida na cultura. Ensinar uma língua não se pode limitar a uma análise descontextualizada de elementos formais ou estruturais, não há, obviamente, língua sem cultura nem cultura sem língua.

A Linguística Aplicada aparece como “um verdadeiro espaço de diálogo científico entre a investigação em Linguística e uma gama de realidades práticas e respetivas disciplinas (...) constituindo-se um domínio privilegiado da interdisciplinaridade” (Fonseca e Fonseca, 1990: 22). Esta disciplina vai então propor que a cultura só se concretiza aquando do estudo da língua como discurso. Por outras palavras, a cultura é o contexto em que o ato comunicativo se desenvolve, sendo que a comunidade discursiva é definida como um grupo que “shares a common social space and history, and common imaginings” (Kramsch, 1998 *apud* Kramsch, 2011: 306). Ao conceito de cultura, queremos ainda acrescentar que, sendo a cultura um espaço de troca de ideias de uma determinada coletividade, a língua, a literatura, a arte e a história são manifestações da mesma e correspondem à designada Cultura – com c maiúsculo⁵. O ensino e aprendizagem da cultura, seja na LM ou na LE, facilitará a comunicação entre os interlocutores que partilham os mesmos valores e o mesmo universo cultural ou que pelo menos tenham conhecimento dos universos culturais e sociais uns dos outros. O professor deve proporcionar espaços de aprendizagem e discussão sobre cultura, memória e identidade, seja na LM ou na LE, fundamentada, evidentemente, nos Programas e Metas Curriculares. É nesta convicção que assenta o ensino do domínio sociocultural.

Na didática das línguas, um dos grandes problemas que se coloca, sendo o professor nativo ou não, é precisamente o como ensinar ‘cultura’: «In practice, teachers teach language and culture, or culture in language, but not language as culture» (Kramsch, 1996: 6) – ou porque não se consegue definir o conceito, ou porque não se sabe o que ele engloba. Motivados por este problema, pretendeu-se, neste trabalho, incluir, a par de propostas para o ensino do domínio linguístico, outras, que incluem abordagens à literatura e à língua como objetos culturais vivos.

A cultura e a língua são indissociáveis, pois todos os atos comunicativos comportam uma dimensão sociocultural e desenvolvem-se num determinado contexto, também ele

⁵ Sobre a cultura com c ‘minúsculo’ e ‘maiúsculo’ tivemos em conta a investigação de L. Miquel que define a primeira como “la cultura directamente relacionada con la lengua (antes llamada con minúscula), la que conformaría el componente sociocultural, la parte compartida por todos, mucho más estable en el tiempo” (2004: 516).

sociocultural. São estes princípios que procurámos pôr em prática nas aulas ao longo da PES. Consideramos que é fundamental promover e desenvolver a dimensão sociocultural, sem, evidentemente, descuidar o domínio linguístico, no sentido de motivar os alunos para o estudo da língua, da literatura e da cultura, visando, por um lado, o trabalho sobre a cidadania, e, por outro, a construção da identidade.

2. O ENSINO DE PLM E DE ELE: OBJETIVOS E ABORDAGENS

Para dar resposta às exigências sociais, a escola deve por começar pelo currículo e, por isso, a prática de ensino deve ter em conta a sua noção de multidimensionalidade, que se opõe, evidentemente, a uma unidimensionalidade⁶ (Stern, 1993). Abordar um currículo de forma multidimensional permite a inter-relação de vários domínios que, no caso da PES desenvolvida, foram o linguístico e o sociocultural. Uma abordagem desta natureza impôs-nos alguns desafios, pois exigiu um olhar mais profundo sobre os conteúdos e sobre as práticas e estratégias desenvolvidas em sala de aula com grupos diferentes.

O professor de línguas, naturalmente, orienta o ensino para a comunicação. Fomentar e explorar uma língua viva, criativa e espontânea permite aos alunos não só a expressão de conhecimento mas também de sentimentos, vivências e opiniões do sujeito, além também do descobrimento de um mundo real e imaginário (Pozuelo, 1998: 430).

Os estudos em torno da competência comunicativa concretizaram-se, na sua maioria, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, por esse motivo, este campo está muito mais desenvolvido do que no ensino de PLM. Todavia, a aula de Português é também uma aula de língua (Fonseca e Fonseca, 1990: 99) e, já que se trata do trabalho sobre a mesma, assumimos que a comunicação, enquanto função central da linguagem, é, consequentemente, o objeto privilegiado do ensino das duas disciplinas – materna e estrangeira. Portanto, os fatores constituintes da competência comunicativa previamente apresentados, além da LE, vão orientar também o ensino de PLM.

A planificação das aulas e a produção de materiais concentraram-se nos três componentes apresentados num trabalho do QERC da autoria do Conselho da Europa (2001), que estabelece desta forma a competência comunicativa:

⁶ Esta conceção consiste numa abordagem única que contempla, por exemplo, na LM, a descrição linguística ou a análise dos períodos literários em que se inserem as obras de leitura obrigatória do programa.

- Competências linguísticas, que incluem as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica (QERC, 2001: 158).
- Competências sociolinguísticas, que dizem respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua, como é o caso dos marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques (*idem*: 169).
- Competências pragmáticas, que englobam as competências discursiva (organização, estruturação e adaptação da mensagem, funcional (realização de funções comunicativas) e conceção (das mensagens sequenciadas de acordo com os esquemas interacionais e transacionais) (*idem*: 174).

É a partir destas subcompetências que a prática de ensino se desenvolveu, no entanto, como já referimos anteriormente, as abordagens diferem na LM e na LE.

2.1. O ensino de Português: literacia, cidadania e identidade.

2.1.1. Contribuições da disciplina de Português para a cidadania

A alfabetização da LM é uma necessidade e um direito de cada cidadão reconhecido no artigo 5 da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). As disciplinas de Língua Portuguesa e de Português ocupam, no Ensino Básico e Secundário, respetivamente, um lugar de destaque nos currículos escolares. A carga horária semanal destas disciplinas nas diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares é de 11,8%⁷ e acompanha, desde sempre, os alunos ao longo do seu percurso escolar.

Além de indispensável à aprendizagem da leitura e da escrita, a aprendizagem da LM “é um importante fator de identidade nacional e cultural” e, por isso, o seu domínio é “decisivo no desenvolvimento individual, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e profissional e no exercício pleno da cidadania” (CNEB, 2001: 31). Tradicionalmente, a aula de Português assumia “a transmissão geracional de um dado património linguístico-

⁷ Dados do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro em que se especificam quais as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares tal como a carga horária semanal do Ensino Básico. O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março refere-se ao Ensino Secundário.

literário que se pressupõe meio para proporcionar aos cidadãos o conhecimento linguístico e as ferramentas necessárias para a construção identitária e para o exercício social e profissional” (Leal, 2009: 1), contudo, atualmente, a finalidade não pode ser apenas essa.

As taxas de insucesso na disciplina de Português são cada vez mais elevadas e, noutras disciplinas, o insucesso associa-se, frequentemente, às dificuldades na expressão escrita e na leitura. Estudos, como é o caso das Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais, apresentado no *IV Congresso Português de Sociologia* (2000), confirmam a existência de uma concentração acentuada da população portuguesa nos níveis mais baixos de literacia, conceito que abrange as capacidades de ler e de escrever como forma de adquirir conhecimentos, desenvolver as próprias potencialidades e participar ativamente na sociedade. No estudo acima referido foram analisadas as competências de leitura, escrita e cálculo entendidas como fundamentais para a confrontação com os diversos problemas que as sociedades contemporâneas colocam aos indivíduos.

Em virtude dos baixos níveis de literacia diagnosticados na população portuguesa, podemos concluir que, de alguma forma, o ensino, em geral, não tem cumprido as suas responsabilidades educativas. A escola deve “assurer que l’élève domine de langage pour toutes les activités qu’il doit réaliser comme adolescent et comme adulte – en tant qu’individu, professionnel et citoyen» (Delgado-Martins, 1990: 29 *apud* Leal, 2009: 2). A aula de Português, enquanto espaço de natureza transversal e de carácter transdisciplinar, por ser também uma aula de língua, deve caminhar, naturalmente, com o desígnio aferido na afirmação anterior.

2.1.2. A aula e o professor de Português: um percurso diacrónico e sincrónico

No século XIX, associado ao ensino da gramática, surgiu a disciplina de *Portuguez*, que, assumindo uma autonomia relativamente ao Latim e à História, se ocupava da língua e da literatura. Ainda assim, essa redefinição nunca deixou que o lugar dos conteúdos gramaticais fosse afetado radicalmente, mantendo-o, até há relativamente pouco tempo, numa posição central (Castro, 2001: 202 *apud* Leal, 2009: 4). Já nos anos 80/90 do século XX, a Comissão de Reforma do Sistema Educativo propôs a introdução no currículo de uma disciplina designada Língua e Cultura Portuguesas para os alunos do Ensino Secundário. Esta disciplina tinha como finalidade “o aprofundamento da cultura geral, designadamente no domínio das ideias e valores da língua e da cultura portuguesas” (Fraústo da Silva, Emídio & Grilo, 1988: 240 *apud* Leal, 2009: 4), no entanto, devido a desacordos internos, esta proposta sofreu algumas alterações.

Entre elas, determinou-se a adoção de uma disciplina para a área de Humanidades – Português A – e outra para as restantes – Português B – e ambas assumiram um objetivo comum revestido de características particulares e distintas dependendo da orientação académica dos alunos. Todavia, estas características nunca foram, de facto, especificadas e as noções que eram comuns prendiam-se com o desenvolvimento linguístico e comunicativo dos alunos, através dos domínios da compreensão/expressão oral, escrita, leitura e funcionamento da língua, assim como “o respectivo contributo para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e para a promoção de valores culturais e estéticos” (Leal, 2009: 5). Esta perspetiva, defendida pelas elites políticas e culturais nacionais, valorizava o Latim e os estudos clássicos e assumia como “como papel fundamental a construção identitária das novas gerações e a divulgação dos valores morais, sociais e culturais” (*ibidem*). Consequentemente, a aula de Português tornou-se espaço de transmissão de conceitos, regras, factos linguísticos e literários, do estudo da gramática normativa e do texto literário e o professor constituiu-se como uma figura de autoridade, reforçando assim a conceção conservadora do currículo e da escola. Em consequência das taxas de insucesso e abandono escolar, motivadas pela conceção conservadora dos currículos de Português, propôs-se a Reorganização Curricular do Ensino Básico e Secundário nos Decretos-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro e n.º 74/2004, de 26 de Março, respetivamente, que elegem “como prioridade a capacitação no domínio da escrita e da leitura e a preparação dos alunos para os papéis de cidadãos e trabalhadores” (Castro, 2005: 63 *apud* Leal, 2009: 7). É, portanto, fundamental assegurar a acessibilidade do ensino da LM a todos os cidadãos portugueses.

Tornar o ensino da LM acessível a todos “obriga à diversidade de caminhos e de estratégias”, por isso “é preciso motivar os membros da comunidade educativa, definir métodos diversificados” (Martins, 2007: 17). Desenvolver e valorizar nos Programas uma competência comunicativa dos alunos, em oposição ao ensino normativo que decorreu durante muitos anos, define-se, atualmente como uma nova conceção da aula de Português e por sua vez do professor. Longe do docente conservador, *expert* (Sawyer & Van de Ven, 2006: 11 *apud* Leal, 2009: 6) e *guardian of the culture* (Sawyer, 2007: 80 *apud ibidem*), Fonseca e Fonseca afirmam que:

[O professor de Português] não é um professor de «educação ‘moral’ e ‘cívica’», não é um professor de ideologia (s) (ou se o é, não é mais do que o professor de qualquer outra disciplina) – (...) é um professor de língua, não num sentido corretamente restrito, mas num sentido corretamente amplo – (...) que, se está consciente das dimensões pragmáticas da linguagem e

actua de acordo com essa consciência, é um professor de comunicação (...) como integração na prática social (1990: 101).

Assim, entende-se que a aula de Português é uma aula de língua e de comunicação, por isso, desenvolver a competência comunicativa é conduzir os alunos, não só, na aprendizagem da língua, mas acima de tudo, na construção da cidadania consciente e participativa, valorizando todo o conhecimento linguístico e cultural que o aluno traz. A esta disciplina cabe o alargamento desse mesmo conhecimento com a finalidade de “favorecer a apropriação, de modo fluente, adequado e relevante, de competências de comunicação nos domínios oral e escrito, reconhecidas como fundamentais ao desenvolvimento social actual e ao exercício profissional” (Leal, 2009: 8).

No seguimento do terceiro objetivo basilar, proposto anteriormente na realização deste relatório, fundamenta-se a importância da formação de cidadãos reflexivos e críticos que realizem um papel ativo, sendo portanto capazes de explorar todas as suas potencialidades. Assim, a aula de Português deve fazer prevalecer a leitura crítica assumindo a centralidade da análise do discurso no processo de ensino-aprendizagem da língua (*idem*: 9). Portanto, assume-se a relevância de proporcionar ao aluno o contacto constante e diversificado com o texto “oferecendo-lhe oportunidades diversas e ricas de interacção com o discurso oral e escrito, num processo que desafie os seus conhecimentos da língua e do mundo, assim como as suas competências de compreensão, interpretação e escrutínio dos discursos” (*idem*: 10). Nesse sentido, atendemos à organização do novo Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário (2014) que corresponde, de facto, a esta conceção.

2.1.3. O Programa de Português: texto complexo e género

Um Programa explicita as finalidades de cada disciplina, objetivos cognitivos a atingir, conteúdos a adquirir e capacidades gerais a desenvolver; deve ser utilizado juntamente com as Metas Curriculares e, no caso dos Programas do Ensino Básico, com os descritores de desempenho, que são os conhecimentos e capacidades essenciais que os alunos devem adquirir nos diferentes anos de escolaridade.

O Programa organiza-se em torno de cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática - e tem como finalidade a articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício da cidadania (PMCES, 2014: 5).

O percurso deste novo Programa do Ensino Secundário parte da focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos) mediado pela noção de género. Quer isto dizer que há um paradigma de complexidade crescente associado à progressão por géneros em todos os domínios. O texto complexo é “por excelência, onde convergem todas as hipóteses de realização da língua” (PCMCEs, 2014:5). Com efeito, entende-se que esta metodologia assenta, naturalmente, na valorização do texto literário. O género, enquanto espaço de potencialidade da realização da língua, é um instrumento relevante para o desenvolvimento da competência comunicativa pois: “[os géneros] são formatos textuais socialmente reconhecidos e aceites para diferentes situações de comunicação, elaborados por gerações precedentes e sincronicamente disponíveis, (...) como modelos mais ou menos estabilizados (numa determinada época e numa determinada cultura) de que dispõem, de forma mais ou menos controlada, os agentes de produção e interpretação dos textos” (Coutinho, 2015: 7). Motivados pelo carácter social da educação o reconhecimento social é imperativo para que os alunos alcancem o sucesso fora da escola. Entender e ser capaz de reproduzir enunciados discursivos é portanto a finalidade que se pretende alcançar através do trabalho sobre o texto complexo.

Além do olhar da língua sobre o texto complexo e o texto literário explorámos a dimensão cívica, cultural e identitária do próprio Programa. A organização do tempo histórico da literatura permitiu-nos assumir um trabalho sobre o valor histórico-cultural e patrimonial nas suas dimensões diacrónica e sincrónica, prestando, portanto, esta organização, uma forte contribuição para a construção da identidade através do diálogo sobre a história.

2.1.4. A língua, a literatura e a cultura: propostas de trabalho a partir do texto

Na aula de Português, as atividades, por norma, prendem-se fundamentalmente com o trabalho sobre o texto - literário ou não literário. O que propomos é ampliar e explorar as potencialidades da construção e adaptação de materiais e abordagens habituais sobre o texto, articulando, assim, os vários domínios. A aula de Português não é só um espaço de sistematização estrutural da língua e o texto literário não se resume meramente a um conjunto de marcas específicas de género e de tipologia que se concretiza exclusivamente num objeto de análise formal, ou não é só exemplo de um determinado período literário. Trabalhar com a língua e com a literatura à luz da cultura é promover uma língua viva que ultrapassa as fronteiras do texto escrito e se concretiza num discurso dinâmico, funcional e real.

Pese embora o texto tenha um carácter predominantemente escrito, é um material extremamente produtivo e, por essa razão, destacamos também a importância de trabalhar com

o texto oral. Levar para a aula o *texto* deve ter como objetivo a “sensibilização à língua e às formas de uso dessa língua” (Fonseca e Fonseca, 1990: 106), pois o *texto* deve ser entendido como um ato de fala, isto é, como discurso que comporta um conjunto de marcas de enunciação que se adequam a uma determinada finalidade do processo de comunicação (*idem*: 107). O *texto* oral aporta “toda uma gama de tipologias de discursos orais, com as suas situações próprias, com o seu enquadramento circunstancial específico” (Fonseca e Fonseca, 1990: 128) que merecem também atenção. No entanto, aferimos durante a observação das aulas que, atualmente, em consequência de a avaliação externa não englobar a vertente da oralidade e apesar de o Programa e de as Metas Curriculares darem espaço a este domínio, aparentemente nem o professor nem o aluno mostram motivação para o seu trabalho. Assim, a PES almejou articular os domínios da leitura, da escrita e da oralidade.

Em seguida, apresentamos algumas propostas de trabalho que desenvolvemos ao longo da PES:

(i) Um dos conteúdos gramaticais presentes no Programa de 10.º ano, e com o qual trabalhámos, dizia respeito à Fonética. De forma a que esse conteúdo se tornasse significativo, já que através do texto escrito era-o muito pouco, decidimos, numa apresentação PowerPoint, apresentar os processos fonológicos de inserção, queda e alteração, de forma interativa: além das alterações ocorridas do latim para o português contemporâneo, tal como o Programa e manual sugerem, foram também analisados exemplos de variedades diatópicas e diafásicas atuais⁸.

(ii) A propósito do trabalho sobre o género, Fonseca e Fonseca (1990: 133) propõem um trabalho de recriação do *texto* escrito em que os alunos, após a apresentação de um modelo adequado da situação, devem ser capazes de o reproduzir fazendo as alterações necessárias. Assim, no seguimento desta proposta, do artigo sobre o levantamento das marcas linguísticas do texto de *apreciação crítica* de Silva F. *et al* (2015) e motivados pelo Programa do Ensino Secundário, que propõe a articulação deste género nos domínios da expressão oral, leitura e escrita, realizámos o trabalho sobre o texto de *apreciação crítica*⁹. Tendo em conta os princípios do trabalho sobre o género, baseámo-nos e adaptámos o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (1998), como modo de ação didática para atingir os objetivos definidos. De acordo com os autores, entende-se a sequência como um conjunto organizado de atividades de ensino, aprendizagem e avaliação, centradas numa tarefa final escrita ou oral. Articulando cada etapa, prevê-se que os alunos aprendam um determinado conteúdo.

⁸ Vede atividade 1 do capítulo III.

⁹ Vede atividade 2 do capítulo III.

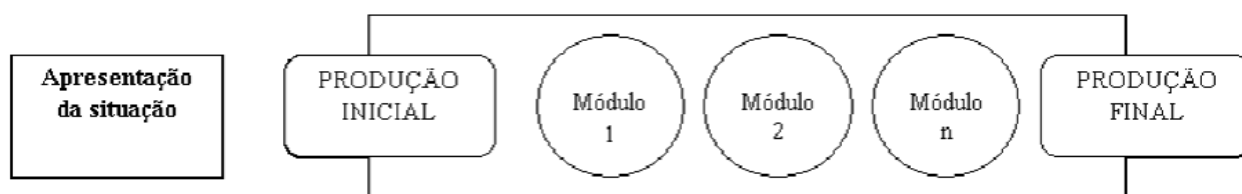


Figura 1. Modelo de sequência didática (Dolz e Schneuwly, 1998)

Resumidamente, este modelo apresenta uma situação inicial que dá sentido ao género textual que se pretende trabalhar. Para se identificar os conhecimentos prévios é realizada uma produção inicial, que é analisada no sentido de se fazer um levantamento dos principais problemas e dificuldades dos alunos. Estes problemas são depois trabalhados nos diversos módulos da sequência. A produção final terá como objetivo incluir os conhecimentos desenvolvidos ao longo dos módulos. Embora com algumas diferenças, o nosso trabalho desenvolveu-se a partir desta linha proposta de sequência didática, dando assim oportunidade aos alunos de comparar as suas produções em vários momentos, fomentando assim a sua autonomia.

O trabalho de recriação e adaptação do modelo não impede a produção criativa mas, de facto, não apela à total espontaneidade do aluno. Todavia, é necessário ter em conta que a escrita pressupõe aprendizagem, ou seja, exige-se o conhecimento dos formatos textuais, e só quando se domina um modelo é que se pode superá-lo. Outra das razões que fundamentam este tipo de trabalho tem que ver com os níveis com os quais trabalhamos: os alunos encontram-se ainda numa fase de aperfeiçoamento da língua e das suas destrezas comunicativas, e tal como Fonseca e Fonseca alegam, “antes de aprender a dançar é preciso saber andar...” (*idem*: 134). Por essa razão, a análise e a produção devem estar sempre coadunadas na aula de LM.

Sobre o texto literário realizámos algumas atividades das quais destacaremos duas: (iii) a leitura e análise do poema “Endechas a Bárbara” de Luís Vaz de Camões e a (iv) leitura e análise da Dedicatória d’Os Lusíadas. Na atividade *iii* partimos dos tópicos de conteúdo: ‘a representação da amada’, ‘a experiência amorosa e a reflexão sobre o amor’ e ‘a mudança’ para realizar a descrição da mulher real em contraste com a mulher idealizada. Assumimos, portanto, que, se qualquer texto literário mobiliza material linguístico, a análise realizada explora as marcas linguísticas que revelam a descrição física e psicológica da ‘cativa’ e literária, contrapondo ‘as mulheres’ de Camões, real e idealizada, à luz da conceção feminina da mulher de Petrarca. Recorremos, ainda, a referências extratextuais, como, por exemplo, alguns dados biográficos do autor e referimos as mudanças do paradigma do pensamento da

sociedade do século XVI. Quanto à atividade *iv*, baseámo-nos na organização lógica da Dedicatória para propor a realização de uma carta, já que, novamente, à luz de uma gramática do discurso, o uso do imperativo e da interpelação constante de uma segunda pessoa do plural nos remete para um texto predominantemente apelativo, como o pode ser a carta escrita, recorrendo à argumentação.

2.2. O ensino de Espanhol: da competência comunicativa à intercultural

2.2.1. O ensino de ELE desde a perspectiva da comunicação: o papel do aluno

A partir do século XVIII e durante todo o século XIX o ensino das línguas estrangeiras começa a fazer parte do currículo formal através do chamado ‘método tradicional’. Posteriormente, durante a Segunda Guerra Mundial, fomentou-se a aprendizagem da LE no intuito de responder às necessidades advindas dos confrontos internacionais – a comunicação com o ‘outro’. Esta abordagem, designada de ‘Army method’ (Stern, 1993), consistia em formar falantes que fizessem um uso da língua mecânico em que só existisse comunicação oral, descurando a escrita e a sistematização linguística. Como vimos anteriormente, é a partir dos anos setenta do século XX, com a constituição da Linguística Aplicada como ‘disciplina científica’, que o ensino de línguas se torna objeto de diversos estudos, primeiro por linguistas, depois pedagogos, psicólogos, sociólogos, médicos e biólogos (Sánchez, 1992: 8). Assim, graças ao contributo de tantas áreas do saber, a língua deixa de ser apenas vista como um sistema restrito de unidades linguísticas e passa a ser concetualizada como um veículo de comunicação de significados e interação social, falada e escrita. É deste conceito que parte o ensino das línguas estrangeiras do ponto de vista ‘comunicativo’.

Esta metodologia atual procura explorar a dimensão comunicativa da língua e é nesse sentido que os documentos orientadores de ensino se direcionam. Introduzem-se novos conteúdos com objetivos que implicam tanto o aluno como o professor, no que diz respeito à tomada de decisões dentro da sala de aula. Como tal, fomenta-se um ensino e aprendizagem dinâmicos partindo sempre do diálogo e da troca de experiências.

O ensino atual centra-se no discente, pois enquanto indivíduo, este deve ser capaz de desenvolver uma autonomia linguística num determinado contexto sociocultural, já que aprender uma língua “no es solo alcanzar un dominio sobre el código lingüístico, sino también ser capaz de interpretar y relacionarse con una realidade sociocultural diferente” (Gelabert,

2002: 8). A competência comunicativa estimula o interesse do aluno pela aprendizagem e inclui-o na seleção dos temas, textos e tarefas a realizar na aula. O aprendente, ao estudar uma LE, já traz a sua própria experiência e estratégias da LM. É preciso valorizar esta experiência e conhecimentos anteriores para adequar as atividades a cada grupo meta.

No ponto referente ao ensino de PLM e de ELE: *objetivos e abordagens* vimos quais eram as subcompetências subjacentes ao ensino da competência comunicativa e todas elas denotam que aprender a comunicar com o outro exige a submersão num exigente processo de socialização valorizando assim, a dimensão sociocultural. Analisaremos portanto a competência comunicativa à luz deste domínio.

2.2.2. O domínio sociocultural: que cultura ensinar na aula de ELE?

Como referimos anteriormente, a competência comunicativa abarcava, desde o seu aparecimento, considerações sobre aspetos de carácter sociolinguístico e sociocultural. A cultura tem uma base científica interdisciplinar e pode contribuir “to understand and work successfully in another culture” (Tomalin, 2008). Os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário escolhem Espanhol porque esta língua lhes oferece também possibilidades de trabalho noutros países, portanto, o Programa da disciplina deve orientar-se para fins funcionais, motivados por contextos socioculturais reais, para que o processo de socialização seja mais efetivo. Se é a partir destes contextos que nos devemos dirigir aquando do ensino da LE é necessário então explicitar o que entendemos por cultura de forma mais específica. Para clarificar esta noção tivemos em conta a representação dos seguintes elementos da cultura:

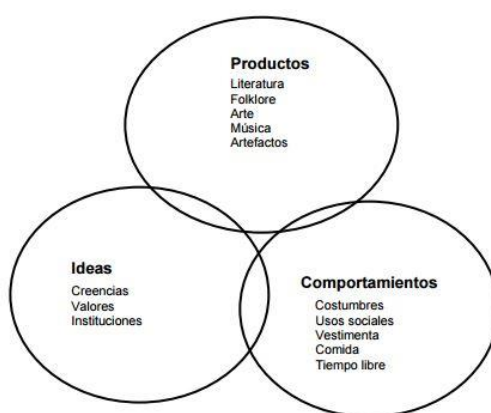


Figura 2: Representação da cultura (Tomalin, 1993 *apud* Vacas, 2002: 3)

Outros autores como Artal, Carrión e Monrós (1997) propõem os seguintes aspetos para o ensino da cultura:

1. *Contenidos referenciales*: símbolos de identidade como personalidades, fiestas, celebraciones, publicaciones de prensa, programas de radio, TV, estilos de vida cotidiana, la educación, el tiempo libre y las relaciones sociales.
2. *Normas sociocomunicativas*: aquí se incluyen elementos como las fórmulas de cortesía, los turnos de habla y la comunicación no verbal.
3. *Implícitos, presuposiciones y connotaciones culturales*: estos aspectos, especialmente relevantes en la comunicación intercultural, han de tratarse a partir de textos auténticos debidamente contextualizados.
4. *Actitudes y valores*: qué valores se perciben en la C2 a partir de la L2, qué estereotipos y representaciones de la cultura extranjera advierten.
5. *Procedimientos y técnicas*: estrategias que ayudarán al alumno a reparar malentendidos culturales, a buscar y seleccionar información sociocultural (*apud* Fernández-Conde, 2005: 36).

Para as aulas da PES, partimos dos pontos acima referidos para o ensino do domínio sociocultural, no entanto, através da análise dos manuais com os quais trabalhámos, apercebemo-nos de um problema que se levanta relativamente ao espaço que estes aspetos ocupam. Mesmo com a introdução do ensino da competência comunicativa, as subcompetências supramencionadas são predominantemente esquecidas. Sobre esta questão, Trujillo afirma que “elementos como el registro y el contexto de situación o los significados culturales de los enunciados lingüísticos y el contexto de cultura” não estão, por norma, presentes na aula de LE (2001: 7). Seja por parte dos professores ou pelas questões que levantámos anteriormente sobre a dificuldade em definir o conceito, no que diz respeito aos manuais adotados há também alguns problemas. Muitos destes materiais delimitam, por norma, os conteúdos culturais aos espaços de cultura e contrastes no final de cada unidade¹⁰, a cultura aparece assim, nos chamados ‘culture spots’ (Tomalin, 2008) e cabe ao professor escolher se quer, ou não, atribuir-lhe algum destaque. O docente deve assumir-se como um mediador e nunca como detentor de uma verdade absoluta que “con una explicación deje claro cuál será el comportamiento de todos los hablantes de una lengua en una situación social determinada”

¹⁰ Para esta afirmação, teve-se em conta o manual adotado pela escola cooperante: Mochila, 8.º da editora Santillana.

(Vacas, 2002: 1) pois, apesar das regras, normas e convenções sociais, todos temos marcas de individualidade que variam de acordo com as vivências e experiências de cada um. A abordagem errônea da introdução dos ‘culture spots’ nas aulas de LE advém da ideia de que a língua e a cultura são domínios diferentes mas, como já pudemos comprovar anteriormente, não há língua sem cultura nem cultura sem língua. Não entendemos que esta questão seja considerada um problema grave, mas o professor deve também ser um investigador e, nesse sentido, deve procurar soluções para as suas aulas se tornarem mais efetivas e dinâmicas. Por essa razão, as atividades que realizámos ao longo da PES tentaram ir ao encontro da inseparabilidade da língua e da cultura na aula de Espanhol, o que se revelou extremamente difícil, ainda assim, exequível.

Apreender aspetos socioculturais, desde os primeiros contactos com a LE e de forma sequenciada, progressiva e adequada ao nível comunicativo do aluno é necessário, pois, ao longo do seu percurso de aprendizagem, e consequentemente da sua vida, enfrentar-se-á, durante a socialização, com situações que lhe são desconhecidas e amiúde hostis. Estas situações obrigam o aluno não só a procurar estratégias, como também a refletir sobre as situações em si. Apreender aspetos socioculturais permite que o aluno seja capaz de deixar de analisar os problemas desde um universo pessoal já que, situações adversas resultam em momentos de frustração, stress e afastamento. Aprender uma LE é também conhecer outras realidades, outros contextos e, é partindo das estratégias que o aluno adquire dentro da sala de aula, que desenvolverá também as atitudes adequadas perante os ‘outros’ fora dela. Assim, num nível inicial, pretende-se o trabalho sobre aspetos quotidianos para que o discente se possa começar a aproximar da língua estrangeira partindo da sua própria realidade, estabelecendo assim as bases para um nível mais alto de domínio da língua. Num nível superior de aprendizagem da LE prevê-se já um trabalho sobre os aspetos socioculturais de forma implícita nas situações quotidianas para poder refletir sobre possíveis questões interculturais e explorar inclusive fenómenos sociais e culturais que vão mais além das suas próprias realidades. Um claro exemplo desta metodologia é o *Plano Curricular do Instituto Cervantes* (1994) que no apartado *Lengua, Cultura y Sociedad* distingue os temas da vida quotidiana, constituindo-se, assim, como um importante instrumento de consulta para qualquer professor de ELE.

Este processo de descobrimento, comparação, introspeção e reflexão contribuirá para o desenvolvimento de uma competência intercultural, enriquecendo assim a aprendizagem da língua.

2.2.2.1. Da competência sociocultural à competência intercultural na aula de ELE: o papel do professor

Falar-se de globalização e de mobilidade de pessoas à escala mundial é, hoje em dia, um assunto corrente. Não quer isto dizer que todos estejamos preparados para viver esta realidade multicultural. A escola deve acompanhar estas alterações pois reflete todas as transformações que ocorrem na sociedade e, nessa perspetiva, a aula de LE é, por excelência, o espaço de contacto controlado com o ‘outro’. A questão do controlo tem precisamente que ver com o papel do professor enquanto mediador da informação e das relações, pelo menos dentro da sala de aula, já que, além do desenvolvimento de alunos comunicativamente competentes, o desenvolvimento de relações económicas, políticas e intraculturais exige, igualmente, alunos competentes do ponto de vista social, cultural e intercultural. Mais do que o contacto com um ‘outro’ exótico e totalmente diferente trata-se de entender o próprio ‘eu’ em diversas situações (Vacas, 2002: 9). O professor deve ressaltar não só as diferenças, mas também as semelhanças entre as duas línguas/culturas, a de chegada e também a de partida. Com efeito, a aula de LE é um espaço fundamental para a construção da cidadania e também para a reflexão identitária. No QERC, justamente a seguir ao ponto referente à consciência sociocultural, surge a consciência intercultural, que parte do conhecimento prévio do aluno, das suas vivências e experiências para entender a cultura do ‘outro’ e consequentemente, a própria.

Retomando as subcompetências adjacentes à competência comunicativa apresentadas anteriormente, houve, nos últimos anos, uma nova competência incorporada ao discurso da didática das línguas (Trujillo, 2002: 7): a competência intercultural. Esta competência consiste “básicamente en ser capaz de comportarse de forma apropiada en el encuentro intercultural” (Oliveras, 2000: 35 *apud ibidem*) e, é fundamentalmente “una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y hacia culturas específicas en particular” (*ibidem*). Quer isto dizer que, o objetivo é fomentar uma atitude do aluno positiva relativamente a outros países e outras culturas, desenvolvendo também uma atitude crítica em relação à cultura do seu próprio país, reduzindo assim questões como o etnocentrismo. Acima de tudo, a competência intercultural fomenta o trabalho sobre as atitudes no ensino das línguas. Byram e Fleming (1998), apresentando investigações no âmbito da articulação entre a investigação e prática de ensino das línguas e a etnografia, definem a competência comunicativa de forma mais ampla. Critica-se que a competência comunicativa se limite ao uso adequado da língua por parte do falante nativo e da visão da cultura como identidade nacional, pois a aula de línguas, especialmente de LE, deve dar espaço ao diálogo entre culturas (Vacas, 2002: 9). Assim, na LE, além de uma

competência comunicativa, fala-se de uma competência comunicativa intercultural que dota o falante da capacidade de estabelecer relações entre a cultura da LM com a da LE. Quanto à aprendizagem desta competência, Meyer (1991) distingue três etapas de aquisição:

- Nível monocultural: o aluno baseia-se na sua própria cultura para perceber e interpretar a cultura estrangeira.

- Nível intercultural: neste nível, o aluno situa-se entre as duas culturas em questão. O conhecimento que se tem da cultura estrangeira permite fazer comparações entre ambas e aqui tem já recursos suficientes para explicar as diferenças culturais.

- Nível transcultural: neste nível, a pessoa situa-se em cima das culturas implicadas com uma certa distância, como mediador de ambas. Neste processo utiliza princípios internacionais de cooperação e comunicação. A compreensão adquirida permite-lhe desenvolver a sua própria identidade.

Embora os dois últimos níveis sejam desejáveis, há fatores que os condicionam, entre eles, a própria condição sociocultural e económica dos alunos pode constituir-se como um obstáculo a ultrapassar, já que, o nível de abstração e de posicionamento ante a própria cultura não é normalmente possível de atingir. No entanto, é trabalho do professor, sempre que pode, fomentar o caminho pelos três níveis.

Referimos anteriormente que no ensino da competência comunicativa o foco encontra-se nos alunos, agora pretendemos chamar a atenção para o papel do professor no ensino da competência intercultural como parte da competência comunicativa. Assim, os conhecimentos que o professor tem sobre a cultura que ensina devem também influenciar as atitudes dos alunos e o professor não pode transmitir valores como a reflexão, o contraste e a reavaliação se antes não executar estas operações. Assim, García Benito (2009: 498), citando Edelhoff (1987), apresenta resumidamente os pontos principais das qualificações que deve ter um professor que se preocupe em ensinar uma competência intercultural:

(i) Actitudes

- Los profesores que pretenden educar a sus alumnos sobre el aprendizaje internacional e intercultural deben ser también alumnos internacionales e interculturales.

- Los profesores deben estar dispuestos a considerar cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismo y sobre otros.

- Los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales.

(ii) Conocimientos

- Los profesores deben tener conocimientos y estudiar más sobre el entorno e historia cultural de la comunidad o comunidades, país o países que utilizan la lengua objeto de estudio.
- Los profesores deben tener conocimientos y estudiar más sobre su propio país y comunidad y sobre la manera en que otros los perciben.
- Los conocimientos de los profesores deberán ser activos y estar listos para ser aplicados e interpretados y para hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a los diversos estilos de sus alumnos.

(iii) Destrezas

- Los profesores deberán dominar y perfeccionar destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera del mismo.

Em suma, entre noções de competência sociocultural, cultural, intercultural e transcultural, trata-se da assunção, por parte dos professores, de uma postura pertinente e importante na formação dos ‘novos’ indivíduos da sociedade. A finalidade do nosso trabalho é contribuir para a melhoria da compreensão, comunicação e respeito humanas (Vacas, 2002: 9).

2.2.3. A escolha de materiais para o ensino da competência comunicativa na aula de ELE.

Pese embora existam conteúdos obrigatórios dos Programas nacionais, a aula de LE é onde o professor pode explorar a potencialidade dos materiais com os quais trabalha. Além dos materiais já adaptados ao nível de aprendizagem do manual, podemos ainda construir a aula com conteúdos reais. Desde notícias, quadros, imagens, vídeos e até mesmo textos literários, os alunos podem colocar-se num ambiente real efetivamente exigido pela sociedade em vez de um espaço fictício com situações descontextualizadas. Esta foi a principal motivação que nos levou a planificar aulas partindo de materiais reais motivados por situações reais, sempre adaptados aos níveis de comunicação dos alunos, contribuindo assim não só para um conhecimento da C2 e da L2 mas também para a descoberta, comparação, introspeção e reflexão sobre a própria cultura. Como referimos na introdução, a PES desenvolveu-se em dois níveis: 8.º ano do 3.ºCiclo do Ensino Básico, correspondente a um A2, e com um 11.º de continuação do Ensino Secundário que corresponde a um B1. Nesse sentido, pudemos explorar conteúdos socioculturais de acordo com os níveis de língua, e, como referimos anteriormente, partimos de questões mais simples do quotidiano para temas mais complexos que obrigaram a superação das próprias realidades dos alunos.

CAPÍTULO II: CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS COOPERANTES

1. Escola Secundária José Gomes Ferreira

A escola secundária José Gomes Ferreira situa-se na freguesia de Benfica em Lisboa e iniciou a sua atividade a 20 de novembro de 1980, com o nome de Escola Secundária de Benfica, vindo a adotar a designação atual em 1990. Concebida pelo arquiteto Raul Hestnes Ferreira – filho de José Gomes Ferreira, acolhido como patrono desta instituição desde 1999 – a escola distingue-se pela sua originalidade, chegando até a ser consagrada com o prestigiado prémio Valmor, em 1982. Ao longo dos anos, foi sofrendo algumas obras e, atualmente dispõe de cinco blocos, um pavilhão gimnodesportivo e muitos espaços verdes. Entre as suas fragilidades destaca-se o carecimento de salas equipadas com meios audiovisuais, já que, aquando do processo de reabilitação das escolas, este estabelecimento de ensino não sofreu nenhuma intervenção. No entanto, queremos destacar e agradecer a toda a comunidade docente e não docente que durante as atividades desenvolvidas ao longo da PES disponibilizou todo o material necessário.

Com cerca de 1000 alunos na escola e de 4000 em todo o agrupamento, a escola secundária José Gomes Ferreira, ainda que com uma densidade populacional tão elevada, dispõe de serviços disponíveis para todos os alunos. Destacamos o Centro de Recursos Educativos que abarca a biblioteca, constituindo-se como um espaço de acolhimento de alunos e professores com um amplo espólio de materiais de leitura e audiovisuais, e o Serviço de Psicologia e Orientação, com o qual pudemos colaborar durante as reuniões de avaliação para discutir estratégias em relação aos alunos com necessidades educativas especiais (NEE).

Apesar da ligeira descida nos rankings nacionais – classificando-se em 45º lugar no ranking nacional e em 11º no ranking das escolas públicas (*in* Público, 12/12/2015) – esta instituição vê o seu nome prestigiado, já que, além de um bom desempenho académico, promovem-se valores de cidadania, cooperação e responsabilização, como expressam os direitos e deveres dos alunos, descritos no regulamento interno da escola e a conduta dos professores e outros funcionários.

Ainda dentro da dimensão humana da escola, queremos destacar o nível socioeconómico médio e médio alto da comunidade escolar que se reflete na homogeneização da população estudantil. Este fator, além de evidenciar a inexistência de grandes problemas de

indisciplina e de mau comportamento, favorece o trabalho intelectual e cultural promovido no decorrer do ano letivo¹¹, proporcionando as melhores condições de ensino e de aprendizagem.

A inexistência da disciplina de Português Língua Não-Materna no currículo da escola evidencia a inexistência de alunos com esta necessidade curricular e comprova ainda a homogeneidade da população estudantil referida anteriormente. A escola, mesmo carecendo de diversidade multicultural ou multilinguística, é composta por alunos com um nível sociocultural que nos permitiu desenvolver na PES atividades que promoviam a cidadania, respeito e diferença, com a finalidade de preparar os alunos para a vida real.

2. Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos

A escola básica, de 2.º e 3.º ciclos e secundária Josefa de Óbidos situa-se na freguesia de Campo de Ourique em Lisboa e é a Sede do Agrupamento de Escolas Padre Bartolomeu de Gusmão.

Esta instituição nasceu em meados dos anos 40 do século XX com a designação de Escola Industrial e Comercial Josefa de Óbidos. A escola, que abarcava apenas alunas do sexo feminino, ministrava o Ciclo Preparatório das Escolas Técnicas Elementares, o Curso de Formação Feminina e, como complemento das aprendizagens, lecionava-se as Secções Preparatórias aos Institutos Industriais e Magistério Primário e, ainda, os cursos de especialização em Bordadora Rendeira e em Artes e Tecidos. Após a revolução do 25 de abril, com a reforma de ensino em Portugal, os ensinos técnico e liceal são abolidos e, com o surgimento do ensino unificado, nasce então a atual escola básica e secundária Josefa de Óbidos que adotou o nome da mulher, religiosa, humanista e pintora Josefa de Ayala.

No que diz respeito à sua caracterização física, há que ter em conta que o facto de abarcar desde o 2º ciclo até ao secundário implica que o número de turmas por ano seja bastante reduzido. Neste ano letivo de 2015/2016 o total de turmas tendo em conta os ciclos que abarca perfaz as 43: 14 de 2.º ciclo, 19 de 3.º ciclo e 10 de secundário. A dimensão dos seus espaços físicos reflete, naturalmente, o diminuto número de alunos. Assim, a escola é composta apenas por um edifício que inclui um ginásio, salas de aula, laboratórios, cantina, bar e serviços administrativos e escolares, além de um espaço ao ar livre de recreio também preparado para aulas de Educação Física no exterior. Em 2009 foi realizado um investimento

¹¹ Destaca-se a adesão total às atividades extracurriculares promovidas pelo departamento de Português, como idas ao teatro e projetos ligados ao jornal da escola.

na requalificação da Escola, que agora dispõe de espaços suficientes e adequados para a prestação de um ensino de qualidade. Cada sala encontra-se equipada com um computador com acesso à internet, bem como um projetor com colunas áudio, o que facilitou a dinamização das aulas através do recurso a materiais do âmbito das tecnologias (áudio, vídeo, PowerPoint, etc.).

Ao contrário da escola em que se desenvolveu a PES de Português, que, pela sua dimensão e número de alunos, não nos permitiu desenvolver muitas atividades fora da sala de aula, nesta instituição, devido ao seu número mais reduzido de discentes, a disponibilidade dos serviços oferecidos pela escola foi maior, logo, a receptividade e disponibilidade para atividades extracurriculares deu-nos espaço para realizar outras tarefas relacionadas com a disciplina de Espanhol. Assim, como professora de uma língua estrangeira ainda um tanto subestimada pelos alunos e mesmo pelos colegas docentes, a minha missão ao longo da PES foi dar destaque à disciplina, desenvolvendo atividades de promoção do Espanhol.

Relativamente aos serviços disponibilizados, queríamos destacar os serviços administrativos, que sempre se mostraram interessados e prontos a contribuir com qualquer material para as atividades, o jornal “Rés-Vés”, dirigido pelo professor Francisco Lopes, que acompanhou e documentou algumas das atividades realizadas no âmbito da PES e a biblioteca que merece ainda um lugar de destaque pela ampla mobilização de toda a comunidade escolar na participação e dinamização de diferentes ações. Por ser uma escola tão receptiva e ativa evidencia-se ainda as diversas iniciativas que envolveram toda a comunidade como as habituais comemorações de algumas datas e a semana da biblioteca.

Pela localização da escola, a comunidade escolar é bastante heterogénea, e, no geral, o nível socioeconómico dos alunos mantém-se num nível médio-alto. No entanto, uma das turmas em que a PES se desenvolveu apresenta uma caracterização relativamente diferente do resto da comunidade escolar, como apresentaremos mais adiante, no capítulo da Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.

O desenvolvimento académico, pessoal e social e os valores para a cidadania e cooperação são preocupações que se salientam e que se evidenciam na ação escolar, desde campanhas de solidariedade a atividades de promoção de companheirismo e trabalho de equipa, como exposições de trabalhos de grupo, desporto, etc.. Neste sentido, quisemos também colaborar nesta dimensão humana da escola, promovendo, paralelamente ao tema da PES e dos Programas curriculares da disciplina de Espanhol, atividades deste índole.

CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Na primeira parte deste Relatório fundamentámos os conceitos e as linhas orientadoras das práticas de ensino através do enquadramento teórico das mesmas. Na segunda parte, procede-se à contextualização e análise crítica das experiências de ensino que decorreram no âmbito da PES. Com a convicção de que a reflexão é imperativa na vida pessoal e profissional, pretendemos, neste capítulo, além da descrição das turmas que acompanhamos sob a supervisão das professoras cooperantes Dr^a. Regina Garcia e Dr^a. Carmela Mabere e das atividades realizadas, refletir sobre as mesmas.

1. Experiência de ensino e aprendizagem de Português

Como referimos anteriormente, as abordagens de cada um dos conceitos e o próprio processo de aplicação dos mesmos foi diferente nas duas disciplinas. Em Português, as atividades direcionadas para o Relatório da PES fundamentaram-se nos questionários realizados no final do primeiro período. A realização destes questionários permitiu-nos, por um lado, aferir sobre as expectativas e propostas do grupo em relação à disciplina de Português e, por outro, perceber que havia um problema comum: a dificuldade na expressão escrita, o que nos concedeu a liberdade de orientar o trabalho da PES para este domínio (cf. Anexo 1). Quanto à noção da aula de Português como espaço para comunicar e aprender a comunicar, os alunos demonstraram, unanimemente, que concordavam com esta convicção. Assim, ao longo do ano, desenvolvemos inúmeras atividades e tentámos sempre que se direcionassem para o tema escolhido, já que, um dos grandes objetivos deste trabalho é mostrar que a investigação na qual nos baseámos pode facilmente aplicar-se a qualquer conteúdo do Programa, ainda que, com graus diferentes de dificuldade. Com essa finalidade, seleccionámos quatro atividades de entre as que foram desenvolvidas ao longo do ano que se constituíram como objetos de reflexão já que foram realizadas em diferentes momentos e motivadas por distintas razões. Queremos destacar ainda o facto de ter sido neste ano letivo 2015/2016 que entrou em vigor no décimo ano o novo Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (2014) que contribuiu também para as atividades desenvolvidas no âmbito da PES, pois este programa segue as noções de género e tempo histórico na literatura, noções que acompanharam a nossa investigação.

1.1. A caracterização das turmas

Em consequência da PES se concretizar em duas escolas diferentes, as dificuldades em compatibilizar os horários foram consideráveis. Assim, os processos de observação de aulas, planificação e de execução foram desenvolvidos em duas turmas de 10º ano do secundário. A 10.8º e a 10.9º eram turmas dos cursos científico-humanísticos de humanidades e de socioeconómicas respetivamente. Tal amplitude de interesses e de aptidões foi um grande desafio em termos de seleção de estratégias e respetivas atividades a desenvolver, já que, as temáticas e os conteúdos eram os mesmos por se tratarem do mesmo ano letivo.

Todas as sequências didáticas, tais como as respetivas atividades, foram planificadas para a turma de ciências socioeconómicas, já que, o questionário inicial foi realizado apenas com este grupo. No entanto, para testar a aplicabilidade das planificações, e a capacidade de adaptação a qualquer grupo, a professora cooperante propôs a realização das mesmas atividades na turma de humanidades, tornando assim mais rico o processo da PES. A descrição e reflexão da PES que constará neste ponto 1 ocupar-se-á apenas da turma 10.9º já que, a reflexão relativamente ao grupo de humanidades foi elaborada durante o ano letivo nas reuniões de orientação.

A turma 10.9º era constituída inicialmente por trinta alunos mas, ao longo do primeiro período sofreu inúmeras alterações marcadas por entradas e saídas de alunos motivados por questões ligadas às disciplinas optativas. Estas alterações resultaram num período de grande instabilidade já que as mudanças de lugar eram constantes tal como os focos de mau comportamento e falta de atenção. A partir do segundo período, esta situação regularizou-se e foi com uma turma constituída por vinte e cinco alunos, quinze rapazes e dez raparigas, com uma média de idades de dezasseis anos, que a PES se desenvolveu. Em termos de discentes com necessidades educativas especiais queremos destacar apenas um aluno que, não por dificuldades cognitivas, mas sim pela grande discrepância de idades, causava algumas perturbações, contribuindo para o mau funcionamento de algumas aulas. Esta situação adquiriu alguma regularidade quando, no terceiro período, acabou por ser excluído por faltas.

Justificado fundamentalmente pela idade, este grupo apresentava alguns problemas de falta de atenção, motivação e trabalho. Pese embora desde o início se tivesse revelado ser uma turma com um nível de aproveitamento médio/baixo, como viemos a confirmar ao longo do ano letivo, aferimos que uma parte dos alunos tinha imensas potencialidades. Assim, além de estimular os alunos mais desmotivados, tentámos instigar os alunos mais entusiasmados,

criando assim um equilíbrio saudável proporcionando a todos um ambiente de aprendizagem seguro e inclusivo.

Com este grupo, procurámos fundamentalmente dar resposta às dificuldades e constrangimentos que iam demonstrando, além de valorizar as propostas descritas no questionário inicial, procurando dar resposta às mesmas. Este trabalho personalizado permitiu que a relação pedagógica decorresse num bom caminho pois, quando demos aulas no âmbito da PES, devido ao longo período de observação e colaboração com a professora titular, já estávamos familiarizados com os traços individuais de cada um. Este foi o principal fator que influenciou nos resultados positivos alcançados ao longo da PES.

1.2. A prática de ensino

Como referimos anteriormente, nesta descrição da prática de ensino teremos em conta quatro atividades que se inseriram no âmbito da PES e que se constituíram como fortes objetos de reflexão. Portanto, cada ponto, referente a cada atividade organizar-se-á da seguinte forma: contextualização (descrição do contexto em que a atividade se inseriu), finalidade (objetivos e finalidade da realização da atividade), descrição (descrição sucinta da atividade) e reflexão (destaque para alguns aspetos da reflexão).

1.2.1. Conhecer o ‘outro’ com os processos fonológicos

Esta primeira atividade foi desenvolvida no final do primeiro período após um longo processo de observação e reflexão. Com o intuito de me apresentar perante os alunos de forma contextualizada, isto é, abordando um tema do Programa, propus à professora cooperante a realização de uma aula sobre o tema Português: género, variação e mudança. Para definir as finalidades desta aula, tive em consideração as dificuldades que os alunos apresentavam ao contactar com formas e estruturas linguísticas de fases anteriores da língua (cf. Anexo 2) durante o estudo da poesia medieval. Esta atividade, enquadrada no quadro de investigação descrito no primeiro capítulo deste relatório, teve como finalidade demonstrar que os diferentes usos linguísticos ocorrem também na contemporaneidade, em função de diferentes fatores (dialetais ou diafásicos, por exemplo), e que não devem servir como pretexto para o preconceito, tomando como primeiro exemplo a minha variedade dialetal que era diferente da dos alunos.

Além de apresentar os processos fonológicos com exemplos do latim para o português atual, incentivámos os alunos a construírem exemplos com os mesmos processos mas em palavras do português atual, obrigando-os a reconhecer outras variedades dialetais do Português Europeu além da própria (cf. Anexo 3).

A atividade realizou-se em primeiro lugar na turma 10.9ª no dia 26 de outubro de 2015 e, naturalmente, houve alguma insegurança devido ao facto de ser a primeira aula no âmbito da PES. Embora a atividade tivesse decorrido normalmente, há algumas questões que queremos destacar: em termos de colocação de voz, postura e empatia com os alunos não houve qualquer problema, mas o facto de estar nervosa, refletiu-se, evidentemente na apresentação; os conteúdos foram apresentados corretamente mas pôde-se constatar que estavam construídos em forma de apresentação escrita, o que se tornou mais evidente pelo guia auxiliar do discurso; pese embora o discurso estivesse bem articulado e fosse alternado com as intervenções dos alunos, era um discurso preparado e mecanizado, demonstrando a falta de naturalidade e espontaneidade natural da primeira experiência de ensino. Em virtude de corrigir todos estes aspetos, propôs-se a concretização da mesma planificação na turma de humanidades, assim, no dia 30 de outubro, perante outro grupo, logrou-se uma apresentação mais natural. No final da aula, o balanço foi positivo, a dinâmica da aula tinha sido outra e através da observação direta dos exercícios, os resultados foram melhores que os da outra turma.

1.2.2. A farsa de *Inês Pereira*: aprender a fazer uma apreciação crítica

No âmbito dos novos conteúdos literários do Programa Nacional do Ensino Secundário surge, pela primeira vez, a obra dramática de Gil Vicente, *A Farsa de Inês Pereira*. No âmbito da PES, foi-me proposto a planificação e a execução da sequência didática (cf. Anexo 4), tal como a realização de uma ficha de avaliação com os respetivos critérios¹² (cf. Anexo 5).

Depois de um primeiro período dedicado à poesia medieval, propusemos aos alunos um trabalho de grupo para apresentar no início no segundo período que consistia na escolha de um vídeo humorístico e breve apresentação oral sobre os recursos de humor pelos protagonistas utilizados. Um dos critérios de avaliação das apresentações prendia-se com a capacidade de os alunos de fazerem uma apreciação sobre o vídeo e, depois de observarmos que os recursos

¹² A correção deste objeto de avaliação ficou ao cuidado da professora cooperante que sempre esteve presente e disponível para acompanhar todo o processo de elaboração e execução.

linguísticos aos quais recorriam durante as apresentações eram limitativos, tais como os textos de opinião presentes dos testes de avaliação e outros trabalhos decorrentes no primeiro período, considerámos que seria um potencial foco o trabalho sobre a apreciação crítica e a sua articulação nos domínios da expressão oral, leitura e escrita proposto no Programa. Assim, os principais objetivos desta sequência prendiam-se não só com a leitura, interpretação, fruição e crítica da obra, mas também com a produção de textos de apreciação crítica de complexidade crescente com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação. Aliado às três competências definidas no capítulo teórico, o trabalho sobre este texto era, naturalmente, um potencial contributo para a vida social dos alunos já que, através dele lhe eram dadas mais ferramentas para que pudessem comunicar de forma mais clara e efetiva a nível da oralidade e da expressão escrita.

Definidos os objetivos gerais da sequência didática, iniciou-se então o estudo da obra. A análise literária da obra baseou-se, ao longo das aulas, nos tópicos do Programa (caracterização das personagens; relações entre as personagens; a representação do quotidiano; a dimensão satírica) aliada à gramática que a compõe¹³.

Para complementar a leitura da obra e dar fundamento ao trabalho sobre o texto de apreciação crítica, os alunos foram ver a peça de teatro *A farsa de Inês Pereira* em cena pela companhia de teatro “A Barraca” em Lisboa no dia 26 de janeiro de 2016.

Adaptando o modelo de sequência didática proposto por Dolz e Schneuwly (1998) referido anteriormente, iniciámos o trabalho sobre o texto de apreciação crítica. Depois da produção inicial em que fizemos o levantamento das dificuldades dos alunos (a apresentação oral sobre um texto humorístico), apresentámos a situação inicial: os alunos teriam de escrever uma apreciação crítica sobre a peça que iriam ver como se fossem jornalistas. Ao longo dos *módulos* trabalhámos cada um dos problemas detetados: fraco vocabulário, organização textual deficiente e parca seleção de informação relevante para o texto.

O primeiro e segundo módulos, incorporados na quarta aula, no dia 25 de janeiro, consistiam, em primeiro lugar, no trabalho sobre as marcas do género. Assim sendo, num

¹³ Embora não queiramos dedicar espaço no relatório às aulas de análise literária, gostaríamos de destacar, por exemplo, o exercício que fizemos com os alunos quanto à caracterização das personagens. Antes do início do estudo da obra, foi distribuída uma ficha de leitura (cf. Anexo 6). No final de cada aula, que dizia respeito a cada excerto proposto no manual, para trabalho de casa, os alunos tinham de completar os espaços em branco. Assim, durante a análise da obra, chamávamos a atenção para determinados aspetos. Um dos aspetos a que dedicámos mais tempo foi à caracterização da personagem principal que se ia moldando ao longo da peça. Assim, tendo em conta a fraca ou quase ausência de indicações cénicas, típicas e exigidas pelo texto dramático, tivemos de decifrar, através do texto e das falas, a personalidade de cada personagem. Assim, questões como o uso do Imperativo quando estava mais nervosa ou até mesmo confiante provaram a riqueza do texto.

PowerPoint (cf. Anexo 7) extremamente técnico, quisemos apresentar os seguintes aspetos: a apreciação crítica no Programa do Ensino Secundário, os objetivos da atividade, a estrutura do texto de apreciação crítica, a linguagem que deve ser utilizada e os aspetos da revisão que devem ser tidos em consideração. Depois de apresentados todos estes pontos, fizemos, em conjunto, um levantamento dos aspetos que seriam relevantes ser tratados nos textos de cada um, correspondente ao segundo módulo. Através da estratégia da *chuva de ideias* fomos sistematizando-os no quadro (luz, desempenho dos atores, espaço, tempo, etc.). Depois da visita de estudo ao teatro, os alunos tinham que, em casa, escrever individualmente uma apreciação crítica apoiando-se nos aspetos apresentados na aula correspondentes ao primeiro e segundo módulos, para ser entregue dentro de duas aulas. Como ainda não estavam familiarizados com o texto, avisámo-los de que, na aula seguinte, iriam ter contacto com um exemplo de uma apreciação crítica real.

Na aula seguinte, correspondente ao terceiro módulo, trabalhámos questões associadas ao vocabulário utilizado. Depois da análise de outro excerto da obra, foi distribuída uma ficha de trabalho (cf. Anexo 8) com um exemplo de um texto de apreciação crítica e algumas perguntas de compreensão para ser feita a pares. Com um nível de exigência relativamente alto, pudemos observar as dificuldades eminentes dos alunos, logo, o apoio individual foi constante. Após a realização da ficha de trabalho entrámos no processo de correção com o auxílio de um *PowerPoint* (cf. Anexo 9). Neste auxiliar tentámos, de forma dinâmica, conduzir os alunos às respostas corretas. Os objetivos do trabalho com esta ficha prendiam-se com dar a conhecer outras formas de dar a opinião pessoal sem utilizar as desgastadas estruturas vulgares (“acho que”, “gosto”). Assim, encaminhámos os alunos a um texto de opinião que, ainda com uma marcação vincada da ausência da primeira pessoa, era rico em adjetivos que, naturalmente, já marcam um pendor pessoal.

Na última aula da sequência didática os alunos trouxeram as suas produções escritas que foram distribuídas pelos colegas da turma que tinham de ler, corrigir e responder a um breve questionário sobre a composição dos colegas corresponde ao último módulo (cf. Anexo 10). Representativa do trabalho sobre os géneros, esta atividade teve um balanço bastante positivo. Através do método de observação direta pudemos verificar o entusiasmo e interesse com que o grupo foi acompanhando o grau crescente de complexidade. Pudemos também constatar o impacto positivo da atividade nos trabalhos posteriores¹⁴. Pelo facto de estar

¹⁴ Ainda no segundo período e durante o estudo da Lírica Camoniana, os alunos viram outra peça de teatro na escola da responsabilidade da Texto, editora adotada para os manuais de 10.º ano. Para concluirmos o estudo do

inserida numa sequência didática que se focava no estudo de uma obra literária, os alunos entenderam a razão pela qual estudavam a apreciação crítica além de terem consciência de que os recursos linguísticos que aprenderam ser-lhes-iam sempre úteis, fosse num texto de apreciação, numa resposta de um teste ou no seu quotidiano.

No que diz respeito aos constrangimentos e limitações, destaca-se que a não realização dos trabalhos por parte de alguns alunos trouxe alguns impedimentos no sentido em que as atividades de correção, reiteradamente, não puderam ser feitas coletivamente, já que, aos alunos que não realizavam as tarefas propostas, foram-lhes atribuídas outras tarefas. Por outro lado, este tipo de situações não planeadas permitiu-me procurar e aplicar estratégias de improvisação que creio que me serão extremamente úteis no futuro. Devido ao grau de dificuldade que exigiam determinadas atividades, o acompanhamento pessoal era iminente, e, nesse sentido, apesar deste acompanhamento favorecer alguns alunos, os que não se faziam beneficiar do mesmo saíram, naturalmente, prejudicados, pois, conseqüentemente me deparei com faltas de atenção, interesse, trabalho e a repetição dos mesmos erros.

Relativamente à sequência didática, quero destacar alguns aspetos representativos da dificuldade que consistiu a sua planificação e execução, nomeadamente o facto de ser uma obra nova no Programa, portanto, pouco estudada e analisada no que diz respeito à sua direção para o ensino secundário, o que, para um professor novo pode ser tanto um desafio como um risco. Também a análise que pretendíamos elaborar, que consiste em aliar o texto e a gramática, revelou-se extremamente difícil num texto dramático do século XVI, no entanto, com o auxílio da ficha de leitura entregue no início do estudo da obra, pude realizar uma leitura que decorreu dos aspetos destacados neste material sem dispersar por outros aspetos gramaticais que oferecia o texto.

Para concluir, quero destacar a postura que fui adquirindo ao longo das aulas. Depois de partilhar com o grupo as horas letivas, a confiança foi aumentando, tal como a cooperação e o respeito por parte dos alunos. Quanto à orientação da professora Regina, destaca-se a profícua troca de pontos de vista e experiências que me permitiram refletir sobre a prática de ensino e evoluir pessoal e profissionalmente.

texto de apreciação crítica, propusemos aos alunos que, em grupo, escrevessem novamente uma apreciação crítica da peça para o jornal da escola com todos os aspetos que estudaram em consideração (cf. Anexo 11).

1.2.3. “Aquela cativa que me tem cativo”: como ler Luís de Camões

No âmbito do estudo da Lírica Camoniana, a professora orientadora propôs a escolha de um poema para analisar em aula. Assim, motivada por questões socioculturais e pelo tema da mudança dos tempos, optou-se pelo poema “Endechas a Bárbara”. A planificação desta aula contemplou uma análise literária aliada a uma análise linguística da obra, nomeadamente associada às classes de palavras, conteúdo estudado em anos anteriores que, através da realização de alguns exercícios precedentes nos apercebemos que havia bastantes dificuldades. Quanto aos tópicos de conteúdo, tivemos em conta a caracterização ‘desta’ mulher de Camões em oposição à mulher idealizada de Petrarca. Nesse sentido, em termos de conteúdos socioculturais pudemos discutir diversas perspetivas associadas aos ideais de beleza (cf. Anexo 11).

Para auxiliar a leitura do poema, passou-se à apresentação de um PowerPoint (cf. Anexo 12) que, em primeiro lugar colocava questões associadas à análise linguística: *qual é o tema do poema? Onde encontramos o sujeito poético? Onde há interpelação de uma terceira pessoa? Como é feita a caracterização psicológica e física da amada?*; e, em segundo lugar, explorava os tópicos de análise literária propostos no Programa, englobando também os recursos estilísticos.

Utilizando novamente a estratégia de aliar uma leitura literária com uma leitura linguística, concluímos que a poesia é, indubitavelmente, um texto extremamente rico. A abundância de léxico que se estende pelos campos lexical e semântico permitiu-nos explorar a língua na literatura. A composição artística que os alunos argumentam que é tão complexa como o é a Lírica Camoniana, pareceu-lhes, no final desta aula, muito mais acessível e, nesse sentido, consideramos que a aula teve uma influência positiva na capacidade de leitura e interpretação. Em aulas posteriores deparámo-nos com a facilidade com que alguns alunos argumentavam as suas interpretações, apoiando-se no texto formal por trás do literário. Ensinar-lhes a ler Luís de Camões, ou a ler poesia, é ensinar-lhes a conhecerem a própria língua, tornando-os mais conscientes das suas palavras e, por sua vez, das suas interpretações.

Por ter novamente a oportunidade de executar esta planificação nas duas turmas de décimo ano, permitiu-me anotar e refletir sobre o impacto em cada uma delas. Enquanto a turma de humanidades demonstrava alguma resistência e investia em leituras subjetivas, a turma de socioeconómicas brilhava por sentir que havia alguma matemática no texto. Ainda assim, quero destacar que, em momento algum desvalorizei o domínio literário, mas sim tentei levar a complexidade do mesmo à esfera pessoal dos alunos, à sua própria linguagem.

1.2.4. Da Dedicatória d’Os Lusíadas a uma carta em anexo.

No âmbito do estudo da obra *Os Lusíadas* quisemos trazer os escritos do século XVI à competência comunicativa atual dos alunos. Os objetivos previstos na planificação prendiam-se, num primeiro momento de análise do excerto, com a identificação da tipologia da Dedicatória (formalmente), o reconhecimento e identificação do interlocutor do texto, a identificação do tom apelativo tendo por base os recursos linguísticos aos que o autor recorre, a distinção das partes temáticas da Dedicatória e a aquisição de recursos literários para contrapor as críticas das reflexões do poeta, conteúdo a ser abordado posteriormente (cf. Anexo 13).

Para a leitura acompanhada, apresentou-se um PowerPoint (cf. Anexo 14), pois pela extensão do poema, tornar-se-ia difícil para todos os alunos de o acompanhar. Antes de iniciar a leitura coloquei a pergunta: o que é uma dedicatória? E, todos os alunos concordaram que seria uma epígrafe inicial em que um autor/artista dedica a sua obra a uma terceira pessoa. Seguidamente propus aos alunos que fizessem uma divisão lógica do poema e, depois de uma sistematização no quadro, chegámos então à divisão que nos permitiu fazer uma leitura organizada: louvor, apelo de carácter pessoal e argumentos justificativos, apelo de carácter nacional e reforço do apelo pessoal. Assim, para que a leitura se tornasse mais acessível, os alunos tinham apenas de procurar no texto palavras ou expressões que justificassem o título dado a cada uma das partes. Naturalmente, houve partes às quais não nos prendemos com tanto afínco, como por exemplo a do apelo de carácter nacional que, para que a leitura não se tornasse tão sobrecarregada, utilizei imagens para me referir a alguns dos heróis apresentados. Esta estratégia demonstrou ser bastante audaz já que o tema da “aventura” d’*Os Lusíadas* continua a ser um dos pontos de interesse dos alunos.

Para consolidar a leitura do poema e depois de detetarem uma estrutura diferente da dedicatória que esperavam, em que a pessoa a quem a obra é dedicada surge numa segunda pessoa do plural (em contraste com uma terceira pessoa), propus aos alunos que se assumissem como um Luís de Camões atual que envia a sua obra para o Rei, e, em anexo, uma carta por eles escrita justificando a oferta de tal obra. Seguindo a mesma estrutura, este exercício consistia na consolidação da leitura através da reescrita (cf. Anexo 26). Assim, aliado à consolidação da leitura do poema, os alunos trabalharam em sala de aula e em casa, a argumentação em forma de carta, que será abordada no ano letivo seguinte.

Aquando da escrita da carta, surgiram algumas dúvidas, nomeadamente correspondentes às formas de tratamento formais. Sabendo que esta questão iria surgir,

preparei também um breve esclarecimento sobre as formas de tratamento formais e informais do Português Europeu aliando ao estudo literário d'Os Lusíadas um conteúdo cultural raramente abordado nas aulas de Português.

Fundamentar o estudo dos Lusíadas tem sido, ao longo do meu percurso profissional um desafio. Contextualizada num relatório que pretende fazer da aula de Português um espaço para comunicar e aprender a comunicar, consegui dar resposta a este constrangimento dos professores e dos alunos. Além de preparar os alunos para a vida real enquanto cidadãos letrados, cabe ao professor de Português levar-lhes a reconhecer o valor de estudar uma obra tão grandiosa. Fazer-lhes ver que Luís de Camões escrevia poesia solene e imponente é tão válido como mostrar-lhes que o que fazia era em português, a sua língua materna.

Pese embora a facilitação da leitura do texto tenha sido uma prioridade, reconheço que este é um processo extremamente demoroso e que o tempo que dedicámos à leitura orientada do poema tenha sido demasiado extensa, deixando depois pouco espaço em aula para o trabalho de consolidação do texto através da carta. No entanto, alguns alunos demonstraram interesse em prosseguir o trabalho em casa, por isso, entregaram os textos e interessaram-se pelas correções feitas.

2. Experiência de ensino e aprendizagem de Espanhol

Perante uma PES e um relatório bidisciplinar sabíamos que, independentemente do tema que escolhêssemos, as abordagens teriam de ser naturalmente diferentes já que se trata da língua materna e da língua estrangeira. No entanto, entendemos que definir alguns objetivos em comum permitir-nos-ia realizar um trabalho coerente que seguisse as linhas orientadoras desenvolvidas ao longo da investigação. Pese embora fosse mais evidente na língua estrangeira, a competência comunicativa tornou-se transversal nas duas disciplinas. Assim, estabelecer cada uma das abordagens prendeu-se com fatores contextuais tendo por base as necessidades específicas de cada um dos grupos com os quais trabalhamos. Na disciplina de Espanhol esses fatores motivaram a necessidade de desenvolver competências interpessoais através da aprendizagem da língua estrangeira.

O processo da escolha da competência interpessoal como foco na língua estrangeira deu-se em três momentos: observação, contacto direto com os alunos e professora titular e questionários. Durante o período de observação e de contacto com o grupo, pudemos corroborar as informações que nos haviam sido dadas previamente pela professora cooperante relativas ao comportamento e às necessidades de desenvolvimento do grupo. No entanto, sem

querer conduzir a PES por pré-conceitos, quis dar espaço aos alunos para exprimirem as suas necessidades. Assim, distribuímos um questionário que nos permitia, tal como em Português, aferir sobre as expectativas e propostas em relação à disciplina em questão. Sobre a noção da aula de Espanhol como espaço para comunicar e aprender a comunicar, os alunos demonstraram unanimemente que concordavam com esta convicção, no entanto, foram as respostas à pergunta 2 que nos intrigaram. De treze alunos que responderam ao questionário (de uma turma de dezasseis alunos), doze assinalaram a primeira opção ‘contactar com a cultura estrangeira’ e apenas um assinalou a opção ‘pensar sobre as diferenças’, deixando totalmente de parte a alínea que dizia respeito a ‘pensar sobre as semelhanças’. Tendo em conta estas respostas, pudemos verificar que os alunos não estão totalmente conscientes de que aprender uma língua é pensar e refletir não só sobre as diferenças mas também sobre as semelhanças, de forma a que, por um lado, possam refletir sobre a cultura estrangeira e o ‘outro’ e por outro, ativassem um sentido crítico em relação ao ‘eu’, pessoal e coletivo. Embora a competência interpessoal não estivesse presente no título deste trabalho, é o domínio sociocultural que nos deu espaço para trabalhar sobre a mesma, não descurando, evidentemente do domínio linguístico.

Das atividades realizadas ao longo da PES seleccionámos quatro exemplos significativos de como a competência comunicativa pode ser trabalhada a partir de conteúdos socioculturais que desenvolvem a competência interpessoal dos alunos.

2.1. A caracterização das turmas

Como se referiu anteriormente, no contexto de uma PES realizada em escolas diferentes, a dificuldade em conciliar os horários tornou-se um desafio. Embora a professora tivesse responsável por bastantes grupos, desde o 3.º ciclo ao ensino secundário, a única turma com a qual foi possível trabalhar foi o 8.ºE. Este grupo era constituído por dezasseis alunos, doze rapazes e quatro raparigas, com uma média de idades de quinze anos. Como se pode aferir pela média de idades, cada aluno desta turma ficou retido pelo menos uma vez durante o seu percurso escolar, portanto, o objetivo de juntá-los prendeu-se com a necessidade de, no 9º ano de escolaridade os conduzir a um curso vocacional¹⁵. Nesse sentido, foi-nos alertado que as

¹⁵ Os cursos vocacionais do ensino básico consistem, segundo o site da Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, em assegurar aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes, como o português, a matemática e o inglês, e proporcionam o primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais em empresas, entidades e instituições. Destinam-se a alunos a partir dos treze anos que manifestem constrangimentos com os estudos do ensino geral e que tiveram duas retenções no mesmo ciclo ou três (ou mais) retenções em ciclos diferentes na

atividades desenvolvidas ao longo da PES teriam de ter um pendor prático e lúdico já que, perante aulas demasiado expositivas, os alunos têm alguma dificuldade em colaborar. Embora dos dezasseis alunos que compõem a turma apenas um tinha sido assinalado com NEE, as dificuldades e os constrangimentos de aprendizagem manifestavam-se eminentemente em todo o grupo. Apesar de ser um grupo pequeno, em comparação com outros, os diferentes graus de acompanhamento, muitas vezes, revelavam-se um empecilho para poder avançar com qualquer tipo de conteúdo mas, justamente em virtude da PES, foi possível realizar atividades mais complexas que beneficiaram do apoio de vários professores.

Noutro contexto, o nível sociocultural deste grupo podia ser um obstáculo quase intrespassável. Na PES, evidentemente, foi, muitas vezes, um obstáculo mas também, uma motivação. Assim, esta condição foi outro dos fatores contextuais que influenciaram a escolha da abordagem já que, num grupo com um nível sociocultural moderado, abordar exatamente essa carência pareceu-nos o mais apropriado. A gastronomia, a geografia, a literatura e a arte foram, ao longo da PES, importantes espaços de aprendizagem da língua estrangeira já que, fora da escola, muitos dos alunos não têm, ou nunca tiveram, oportunidade de ir a um museu, ou conhecer outros universos gastronómicos além dos mais comuns.

Trabalhar com este grupo teve diferentes impactos, se por um lado, a desmotivação e a falta de confiança foram dois aspetos com bastante peso, por outro, sempre que um projeto, ou até mesmo uma atividade funcionavam, um sentimento de orgulho invadia a sala de aula. Pela minha transparência, que, evidentemente, se deveu à falta de experiência, ambos sentimentos chegaram aos alunos e o que se pensa que é errado como o é a transparência de um professor permitiu-me, neste grupo em concreto, desenvolver uma relação muito além da pedagógica.

No final do segundo período, a professora cooperante sugeriu que se planificasse uma sequência didática para uma unidade do manual de 11º de continuação sobre a globalização. Embora nunca tivesse conhecido o grupo, contactar ao máximo com os níveis escolares do mestrado constituiu-se, desde o início, um objetivo dificultado por questões contextuais. Assim, decidimos que seria relevante incluir também no relatório a breve caracterização da turma e a descrição de pelo menos duas atividades realizadas.

totalidade do seu percurso escolar. O encaminhamento dos alunos faz-se após um processo de avaliação vocacional, que tem em conta fatores como a idade, o percurso escolar, os interesses, as aptidões e as características dos alunos. A integração dos alunos em cursos vocacionais exige o acordo dos encarregados de educação.

O 11.º B era uma turma do curso científico humanístico de línguas e humanidades constituída por treze alunos, quatro rapazes e nove raparigas com uma média de idades de quinze anos. À exceção de um aluno, todos frequentam a disciplina de Espanhol desde o 7.º ano de escolaridade logo, a nível de língua, estivemos perante um grupo avançado de continuação em ano de exame. Em virtude do nível sociocultural médio-alto que confluía entre os alunos, pudemos pôr em prática atividades que, ainda que se situassem dentro do nível de aprendizagem dos alunos, eram um pouco mais complexas, continuando assim, um trabalho que, ainda dentro da competência interpessoal como parte do domínio sociocultural, se complicava pelas funções comunicativas que exigia.

Ter a oportunidade de ter contacto com os dois ciclos do mestrado e consequentemente com diferentes níveis de língua e de aprendizagem, permitiu-me, sem dúvida, enriquecer a minha formação, tanto profissional como pessoal. Encontrar estratégias para provar o ponto de vista decorrente do primeiro capítulo deste relatório, nem sempre foi uma tarefa simples. No entanto, foram estas contrariedades que nobilitaram a minha PES pois, além de nos tornarmos professores conscientes das nossas capacidades, conhecer as nossas limitações e constrangimentos é também parte do percurso e evolução profissional.

2.1. A prática de ensino

2.1.1. Conhecer o Espanhol pelo paladar

Integrado no programa curricular da disciplina de Espanhol do oitavo ano, propusemos a realização de uma atividade relacionada com a gastronomia. De acordo com a planificação anual, previa-se que a última unidade didática do primeiro período seria “*Un buen menú*”. Esta unidade, proposta pelo manual adotado pela escola, abordava conteúdos relacionados com a gastronomia, desde léxico de alimentos, unidades de medida e quantidades, lojas de alimentação e receitas. Para que os alunos pudessem aprender a entender e realizar uma receita, o conteúdo gramatical privilegiado era o modo Imperativo afirmativo e os conectores de discurso. Durante a unidade, lecionada pela colega da PES, os alunos fizeram diversas atividades neste âmbito e, para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade, as turmas do 8.ºE e do 8.ºD (turma pela qual a professora cooperante ficou responsável) construíram e reescreveram receitas tradicionais espanholas, conferindo-lhes um cunho mais pessoal, pela organização das mesmas e pela composição gráfica que as acompanhavam.

Conseguiu-se assim criar um livro que, redigido numa língua estrangeira, se encontra ao alcance de toda a comunidade escolar na biblioteca da escola. Como o 8.ºE tinha poucos alunos, decidimos expandir a atividade ao grupo do 8.ºD e, embora tivesse sido eu a preparar todos os materiais, foi a professora cooperante que realizou esta atividade em consequência da incompatibilidade de horário.

O objetivo geral desta unidade era mobilizar, praticar e consolidar conhecimentos adquiridos no decorrer na unidade 2 para realizar a tarefa final – o livro de receitas da turma (cf. Anexo 15). Prevista para noventa minutos, esta aula foi bastante ativa já que, num primeiro momento, os alunos teriam de ver um vídeo para realizar uma ficha (cf. Anexo 16) que ativaria o léxico e a gramática necessária para a construção da receita; após a realização da ficha, foram distribuídos pelos alunos dois tipos de cartões: uns com a imagem de um prato final e outros com o desenho dos ingredientes da receita. Assim, foram obrigados a procurarem, entre os colegas da turma, qual seria o seu par para a realização do trabalho. Cada um dos pares ficou uma receita diferente para a qual construí uma ficha específica perfazendo no total, oito. Cada ficha continha três atividades que contemplavam, em primeiro lugar, a organização da receita através de imagens com os respetivos passos, em segundo lugar, o exercício de sublinhar e passar todos os verbos para o Imperativo afirmativo, já que alguns se encontravam no presente do Indicativo e Infinitivo e, por último, depois de uma rápida correção, os alunos tinham de escrever numa folha à parte, a receita. Em anexo, podem ser consultados alguns exemplos destas fichas de trabalho (cf. Anexo 17). O facto de produzir materiais diferentes para grupos diferentes e com outras necessidades permitiu-me analisar e entender melhor o grupo com o qual trabalhei. Enquanto no 8.ºD as fichas com as receitas continham apenas os ingredientes, as imagens com os passos e os verbos fundamentais no infinitivo (cf. Anexo 18), as fichas do 8.ºE continham já a receita escrita e os alunos tinham apenas de organizar, substituir os verbos e de reescrevê-la.

Durante este processo, os alunos foram confrontados com outras realidades e com outras abordagens para os ingredientes que já conhecem. Embora reconheça que o tema da cozinha esteja um pouco fora da esfera pessoal dos alunos, apercebi-me que, dedicar muito tempo a preparar materiais exclusivamente para o grupo e motivá-los com produtos finais reais é fundamental para uma aula bem-sucedida. Em noventa minutos, os alunos foram capazes de realizar todas as tarefas de forma adequada e com entusiasmo, o que se verificou no produto final (cf. Anexo 19). Apesar de sempre se encontrar presente e com bastante peso o conteúdo gramatical, quisemos investir no domínio sociocultural, através do recurso aos materiais audiovisuais, e socio-afetivo, mediante o trabalho de pares.

2.1.2. A arte para aprender a falar do passado

No âmbito da unidade do manual adotado - *Vidas* - planificámos uma sequência didática (cf. Anexo 20). Esta unidade previa o tratamento de conteúdos relacionados com a vida de uma pessoa. A partir das atividades propostas no manual, propus um conjunto de atividades que seguissem em conformidade com a organização deste objeto de trabalho, no entanto, quisemos destacar o papel da arte e dos artistas para apreender os conteúdos em questão. Quanto aos conteúdos linguísticos, previa-se o tratamento de léxico relacionado com acontecimentos importantes da vida de uma pessoa (nascer, morrer, viver, estudar, conhecer, etc.) e, pela primeira vez, o trabalho com um tempo verbal, o *pretérito indefinido* do *Subjuntivo*.

Através das atividades desenvolvidas, pretendíamos que, sem dissociar, evidentemente, a cultura da língua, conduzir os alunos a reconhecer e a reproduzir um discurso sobre a vida de um artista espanhol ou latino-americano e por sua vez, a conhecer um pouco do seu trabalho e, consequentemente, que aprendesse a referir acontecimentos importantes da sua vida.

Após algumas aulas com tarefas relacionadas com a aprendizagem do paradigma deste tempo verbal através da biografia de Quino que abordava questões relacionadas com a guerra civil espanhola, aproveitando este contexto, quisemos, pela primeira vez, “oferecer-lhes” o *Guernica*. A análise deste quadro passou por três momentos: em primeiro lugar e, no sentido de conciliar um tempo verbal com o qual os alunos já estavam familiarizados – *pretérito perfecto* –, mostrei-lhes alguns fragmentos do quadro para que pudessem criar os seus pré-conceitos, respondendo a perguntas como *¿qué le ha pasado a esa mujer?*; em segundo lugar, projetei o quadro na sua íntegra para que, desta vez, reconhecendo um tempo passado, pudessem referir os acontecimentos, tal como as expressões dos personagens, as cores e os sentimentos que o quadro lhes transmitia. O que tentei fazer, de forma mais simples, foi dar-lhes a conhecer a arte e deixá-los realizarem todas as leituras possíveis, no sentido de os motivar para uma atividade mais complexa. Depois de todo o entusiasmo com o quadro e com as reações ao contexto histórico em que foi pintado, mostrei-lhes outros quadros do artista e, através de fotografias, contei-lhes a vida de Picasso, em frases simples e sempre utilizando o léxico que já conheciam, tal como o novo tempo verbal (cf. Anexo 21). Embora soubesse que correria alguns riscos, decidi, como última etapa da aula, propor-lhes a tarefa final da sequência didática: a realização de uma apresentação oral sobre a biografia de um pintor juntamente com uma breve análise de uma ou duas obras que se constituiria como o momento de avaliação da oralidade planificada correspondente ao segundo período. Para esta atividade,

distribuí, por cada aluno, um cartão com o nome de um pintor e os respectivos *websites* onde poderiam encontrar alguma informação sobre os mesmos. Para que se tornasse mais claro, projetei quais eram os pontos que gostaria que abordassem o que, depois da minha apresentação sobre Picasso, tinha ficado mais claro. No decorrer das apresentações, realizei, à parte da professora cooperante, os critérios de avaliação que me permitiram praticar o processo de avaliação que, ao terminarem, se constituiu como um objeto de análise e de comparação (cf. Anexo 22). Tal como se prevê na PES elaborei também a ficha de avaliação e respetivos critérios correspondente a esta unidade (cf. Anexo 23).

Realizar uma sequência didática para um grupo com tantas carências de aprendizagem tornou-se num desafio bastante complexo. Enquanto que numa primeira experiência tinha conseguido gerir todos os materiais para noventa minutos, numa sequência de quinze aulas de quarenta e cinco minutos, esta tarefa não foi tão bem sucedida. Houve atividades nas quais investi mais trabalho e entusiasmo e houve outras que, apesar terem sido planeadas ao pormenor, não foram igualmente fontes de investimento. Nesse sentido e, mais uma vez, a PES demonstrou ser uma prática real e fundamental para a minha vida profissional e pessoal, já que, tendo em conta o processo de observação, haverá sempre conteúdos e atividades com os quais nos identificamos mais.

Quanto à tarefa que escolhemos para integrar a descrição da PES gostaria ainda de destacar algumas das reações dos alunos relativamente ao trabalho. Enquanto algumas atividades nem sempre têm a melhor resposta, esta, que numa turma de dezasseis alunos foi realizada por treze, pode, evidentemente ter sido também motivada por ser um momento de avaliação. Apesar de a arte ser um tema bastante complexo e de reconhecermos a dificuldade que é para um aluno que nunca desenvolveu uma conversação sobre este tema, falar e descrever um quadro de Joan Miró, os resultados foram bastante positivos. Enriquecendo as suas apresentações com o suporte digital do PowerPoint e fazendo leituras diferentes dos quadros que escolheram, pudemos verificar o impacto positivo que a atividade revelou ter. No entanto, alguns alunos questionaram muitas vezes a utilidade da atividade. Embora estas perguntas colocassem muitas vezes a minha confiança em causa, consegui que as respostas se concretizassem num momento lúdico de sensibilização para o valor da cultura e da arte nas nossas vidas. Levá-los a procurar sobre o pintor que já morreu e que denunciava a situação política que se vivia noutros países permitiu que os alunos saíssem da sua esfera e analisassem um quadro de uma perspetiva de alguém que conhece a vida do próprio artista, ainda que, dentro dos seus limites.

Num grupo em que a maior parte dos alunos nunca entrou num museu, apresentar-lhes arte e, de certa forma, obrigá-los a olhar, a pensar e a refletir é, sem dúvida, também função da escola. O nosso objetivo não é obrigá-los a apreciar ou a gostar de um quadro, é sim, mostrar-lhes outras realidades e levar-lhes a entender o valor da arte como manifestação de uma cultura e de uma língua diferente e, evidentemente, de uma personalidade, de um *outro* que é diferente de *mim*.

2.1.3. Da cultura local à globalização

Como referimos anteriormente, foi-nos dada a oportunidade de trabalhar com a turma de 11.º ano de continuação. Assim, na unidade do manual adotado¹⁶ correspondente ao tema da globalização, decidi trabalhar alguns dos temas relacionados com a nossa investigação, designando esta sequência como “Unidade e diversidade: possibilidades e limites de uma sociedade global” (cf. Anexo 24). Esta escolha deveu-se também à necessidade de abordar o tema “Cidadãos europeus: unidade e diversidade”, proposto no programa curricular da disciplina que não está em conformidade com o manual adotado pela escola.

Esta planificação pretendia destacar a abordagem que adotámos relativamente ao ELE que se estendia à competência intercultural e que me foi possibilitado pelo nível de ensino em questão, permitindo-me portanto, evidenciar e contrastar a identidade e a língua partilhada por todos os alunos – a portuguesa. Partindo então dos conceitos de *unidade* e *diversidade* e, em conformidade com alguns conteúdos e atividades propostos pelo manual, quisemos ampliar o seu domínio a uma *sociedade global* já que, também a interação com a cultura dos países hispano-americanos insere-se no âmbito dos objetivos gerais do Programa.

As atividades realizadas tiveram como objetivos principais: explorar as possibilidades e limites de uma cultura global face a uma cultura nacional, reconhecer aspetos comuns e diferenciadores das culturas portuguesa, espanhola e sul-americana no contexto de uma cultura europeia e global, conduzir os alunos ao desenvolvimento da consciência sobre conceitos como Identidade cultural, Cidadania europeia e Globalização (aspetos positivos e negativos), e promover o sentimento de unidade e diversidade. Como conteúdo comunicativo, abordámos a utilização e consolidação de estruturas de opinião, negativa e positiva e de reação perante informação contrapondo o uso do Indicativo e Subjuntivo.

¹⁶ Moreno, Concha; Victoria Moreno; Piedad Zurita. (2014). Curso de español Nuevo Avance Superior, B2. Madrid: SGEL.

O fio condutor desta planificação iniciou-se com o trabalho sobre Identidade Cultural, começando com o próprio país – Portugal - e o país estudado - Espanha. Sobre estes dois países, que fazem parte do atual universo dos alunos, analisámos algumas questões da respetiva identidade cultural: como o léxico ligado à sabedoria popular e algumas festas tradicionais. Nesta primeira fase, pretendeu-se por um lado, entender a importância e o valor da cultura nacional num mundo globalizado e, por outro, analisar e refletir sobre os limites das tradições locais, como o caso das touradas em Espanha. Após as conclusões retiradas sobre os limites das tradições locais alcançámos a ideia da importância da União Europeia como entidade reguladora de vários parâmetros das sociedades Portuguesa e Espanhola e, nesse momento, os alunos tiveram contacto com vários programas da responsabilidade da UE como o Programa *Erasmus*, *eCalypso*, *Horizont 2020* e *Microfinanciación Project* sobre os quais realizaram pequeno um trabalho de grupo com o objetivo de não só tomarem conhecimento destes programas como também reconhecerem que, para além da cidadania portuguesa, têm cidadania europeia, o que lhes permite romper as fronteiras do próprio país e partir à descoberta de uma Europa cheia de oportunidades. Para terminar a sequência e, tendo em conta que a mesma se apoia no manual, trabalhámos em torno do conceito de Globalização, discutindo as suas consequências positivas e negativas, o conceito de interculturalidade e mundo global vs. local. A tarefa final consistiu na realização de um trabalho escrito sobre um país da UE acompanhado de um comentário crítico às tradições do respetivo país.

Como exemplo significativo desta unidade, decidimos descrever a atividade da segunda aula relacionada com as touradas. Na primeira aula desta sequência, reconheceu-se o valor da identidade cultural através de atividades relacionadas com a carga cultural dos provérbios e expressões idiomáticas. Nesta segunda aula pretendeu-se por em destaque os limites das tradições locais. Assim, comecei por apresentar algumas imagens de touradas para introduzir o tema e iniciar um breve debate sobre esta tradição. Depois de uma chuva de ideias sobre esta questão, projetaram-se algumas opiniões de pessoas num fórum taurino (cf. Anexo 25). A cada opinião, que surgia uma a uma, os alunos leram em voz alta e expressaram acordo e desacordo. Depois, um aluno registou no quadro as estruturas de opinião que surgiam nas opiniões e, com a ajuda dos colegas e das professoras, organizou-as em duas colunas. Para consolidar a regra, projetou-se uma breve sistematização e realizou-se um exercício oralmente. Escolhemos descrever brevemente esta atividade por representar exatamente o trabalho que defendemos na aula de LE. Motivados por conteúdos socioculturais que desenvolvem a competência interpessoal dos alunos através do debate e da partilha de opiniões e experiências é, sem dúvida, o ponto de partida para trabalhar conteúdos linguísticos de forma contextualizada.

Embora esta atividade tenha tido resultados bastante positivos, o mesmo nem sempre sucedeu ao longo das seis aulas de noventa minutos. Encontrar constantemente formas de apresentar conteúdos linguísticos partindo de conteúdos socioculturais é um trabalho que requer uma grande experiência por parte do docente, já que, num momento inicial da minha carreira, a falta do domínio dos documentos orientadores e o diminuto conhecimento de todos os conteúdos de todos os níveis para os quais este segundo ciclo nos habilita, é ainda uma tarefa extremamente difícil, tal como o é correlacionar os documentos normativos com os manuais adotados e as necessidades de cada grupo. Embora todas as atividades previstas tenham sido pensadas ao pormenor, a sua execução nem sempre foi a prevista e, consideramos que alguns constrangimentos ao longo desta sequência tenham sido motivados por dois fatores: os conteúdos previstos para este nível avançado exigiam, por parte do professor, um grande domínio científico o que, naturalmente, pela primeira vez que os lecionei não estejam tão sistematizados como qualquer outro como se encontra na LM. O outro fator prende-se com questões contextuais relacionadas com o desconhecimento do grupo. A primeira vez que entrei na sala de aula do 11.ºB foi para dar a primeira aula desta sequência, levando-me a concluir que, todo o processo de observação é fundamental não só na PES, mas também, posteriormente, durante a prática profissional.

CONCLUSÃO

A prática reflexiva foi um método decorrente da PES ao longo de todo este ano letivo. Pelo impacto que teve na minha vida pessoal, entendo que a postura reflexiva estender-se-á ao longo de toda a minha vida profissional. O professor-investigador-reflexivo é, agora, o professor que procuro ser, objetivo definido não só depois de realizar uma PES, como também de conceber um relatório desta índole. Colocar problemas, procurar respostas, investigar, refletir, planificar, executar, refletir novamente foram, a par do contacto com profissionais do ensino, professores, colegas e alunos, as etapas mais enriquecedoras deste processo. Destaca-se ainda o facto de a presente prática ter sido bidisciplinar, que, embora a multiplicidade de contextos tivesse sido, regularmente, uma dificuldade, o seu carácter multifacetado permitiu um trabalho de reflexão mais complexo já que se consubstanciou entre duas culturas dentro de realidades e contextos diferentes.

Entender a competência comunicativa como transversal às duas disciplinas permitiu-me dar resposta aos problemas que se implantaram aquando do início da investigação do relatório. Através do aprofundamento das leituras e pesquisas combinado com uma prática reflexiva foi possível corroborar a articulação entre esta competência e os seus domínios subjacentes. Comunicar de forma efetiva e com sucesso é conhecer formalmente a língua e, acima de tudo, é conhecer os contextos em que a comunicação decorre. Para que o processo de aprendizagem se torne verdadeiramente efetivo, é necessário fazer confluir todas estas competências em todos os domínios: leitura, oralidade e escrita.

Aliando aos conteúdos socioculturais explorados ao longo da PES, tentámos, sinuosamente, dar aos nossos alunos as ferramentas que fazem da escola o espaço que fundamenta os pilares do bom cidadão. Saber ouvir, conseguir compreender, saber exprimir-se e refletir foram, verdadeiramente, os nossos objetivos, já que, por trás da competência comunicativa definimos que a literacia e preparação para a vida social eram as prioridades mais básicas da aula de língua.

Com efeito, após definir o foco da nossa investigação, procurámos aplicar os métodos de acordo com os fatores contextuais que envolviam os grupos com os quais trabalhámos. Assim, o investimento na produção de materiais e a reinterpretação dos conteúdos do programa foram aspetos prioritários ao longo da PES.

Almejamos que este relatório seja, não só a reflexão escrita do nosso trabalho ao longo do ano letivo de 2015/2016 mas também um objeto de consulta e um contributo para outros profissionais docentes que procurem, tal como eu, resposta aos problemas que se impõem

dentro da sala de aula. Com todo o seu pendor académico, este trabalho foi feito também para todos os alunos, como eu o fui, durante muitos anos. De agora em diante pretendo, sempre que tiver a oportunidade de trabalhar como professora, fazer da sala de aula um espaço para comunicar e para aprender a comunicar e, este processo só se torna significativo quando há evolução e, por sua vez, a evolução decorre do contacto com outros alunos e outras realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguar e Silva, V. (2010). As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa. Coimbra: Almedina.
- Azevedo, F.J.F. (2011). Educar para a literacia: perspectivas e desafios. Conferência apresentada no *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação* Escola Superior de Educação Jean Piaget, Campus Universitário de Almada - 17 e 18 de Junho de 2011.
- Bagarić, V. e Mihaljević Djigunović. J. (2007). Defining communicative competence. *Methodika*. vol. 8, br. 1: 94-103.
- García Benito. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. In A. Barrientos, J.Camacho, V.Delgado, M^a Fernandez Barjola, (eds.). *Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): El profesor de español LE-L2*. Cáceres: Universidad de Extremadura, Servicio de publicaciones. **Vol.1:** 493-505.
- Canale, M. e Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. **vol. 1:** 1-47.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy In Richards. J. C. e R. W. Schmidt (org). (2013). *Language and Communication*. Nova Iorque: Routledge: 2-29.
- Centro Virtual Cervantes. Dicionario de términos clave de ELE [Em linha]. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm (acedido a 12-12-2015)
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. Massachussets: MIT Press.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Edições Asa.
- Gomes, M^a. et al. (2000). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. In *Actas do IV Congresso Português de Sociologia. Sociedade Portuguesa: Passados recentes, futuros próximos*. Coimbra: Associação Portuguesa de Sociologia. 1-12.

- Coutinho, A. (2015). Géneros de texto: noção teórica e ferramenta didática. Acedido a 23 de abril de 2016, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Formacao/es_conf_generos_texto_ac.pdf
- Delors, J. et. Al. (org.). (1996). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. (2010). Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Dewey, J. (1979). *Democracia e Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Durkheim, É. (2011). *Educação e Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Faria, I.H. (2007). Linguagem, língua, variação, partilha e conhecimento. In Carlos Reis (org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*. (2007). Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Fernández-Conde, M. R. (2005). *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco libros.
- Fonseca, F. I. e Fonseca, J. (1990). *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Gelabert, M^a.J., Bueso, I., Benítez, P. (2002). *Producción de materiales para la enseñanza de español*. Madrid: Arco Libros.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J.B. Pride e J. Holmes, J. (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin.
- Instituto Cervantes. (1997). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.
- Kramsch, C. (2013). Language and Culture. In James Simpson (ed.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. London: Taylor&Francis Group. 305-317.
- Kramsch, C. (1996). The cultural component of language teaching. Acedido a 06 de dezembro de 2015, em: <http://www.collectionscanada.gc.ca/eppparchive/100/201/300/zeitschrift/2002/02-05/archive/kramsch2.htm>.
- Leal, S.M. (2009). Ensinar a língua, promover a cidadania – Um desafio por/para cumprir. In B. Silva, L. Almeida, Alfonso Barca e M. Peralbo (Orgs.). *Actas do X Congresso*

Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: CIEed, Universidade do Minho. 2964-2978.

- Martins, G.O. (2007). Língua Portuguesa – Ensinar um valor. Preservar uma herança *In* Carlos Reis (org.). *Actas da Conferência Internacional sobre o Ensino de Português*. (2007). Lisboa: Ministério da Educação: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. 13-18.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competente: case studies of advanced foreign language learners. *In* D. Butjes y M. Byram (Eds.). *Mediating languages and cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ministério da Educação. (1997). Programa de Língua Estrangeira – Espanhol – 3º Ciclo. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2014). Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Miquel, L. L. (2004). La subcompetencia sociocultural. *In* J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Drs.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 511-531.
- Pérez Martín, M. C. (1996). Linguistic and communicative competence. *In* McLaren, N. e Madrid, D (Eds.). *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil. 313-365.
- Pozuelo, I.A. (1998). Competencia comunicativa y Lingüístico-gramatical fundamentada en los factores socioculturales psicolingüísticos y pedagógicos. *In* Jiménez Juliá T., Losada Aldrey, Mª e Márquez Caneda, J.F. (Eds.). *Actas del IX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Servicio de publicaciones. 427-432.
- Público on-line (2015). Comunicação Social SA. Ranking de escolas – Ensino secundário. Consultado a 15.08.2016 no sítio <http://www.publico.pt/ranking-das-escolas-2015/listas>

- Ribeiro, A., Ribeiro, L. (1989). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carrilho, A. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Sánchez, A., (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: SGEL.
- Serrani, S. (2005). *Discurso e cultura na aula de língua – currículo, leitura e escrita*. Campinas: Pontes.
- Silva, F. *et al.* (2015). Marcas linguísticas no texto de apreciação crítica. In AA.VV. *Atas do 11º Encontro Nacional da Associação de Professores de Português: Literatura e gramática: um diálogo infinito*. Lisboa: Associação de Professores de Português.
- Silva, S. (2015). Será o ensino de línguas a forma de fazer um sistema educativo melhor? Público. Acedido a 02 de agosto de 2016 em: <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/sera-o-ensino-de-linguas-a-forma-de-fazer-um-sistema-educativo-melhor-1692174>.
- Sim-Sim, I. Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Schön, D. (1997). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Tomalin, B. (2008). *Making Culture happen in the English classroom*. Acedido a 26 de abril de 2015 em: <http://www.teachingenglish.org.uk/articles/making-culturehappen-english-language-classroom>.
- Trujillo, F.S. (2002). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. In F. Herrera Clavero, F. Mateos Claros, S. Ramírez Fernández, M. I. Ramírez Salguero e J. M. Roa Venegas (coords.). *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. 407-418.
- Trujillo-González, V. C. (2012). Una aportación al tratamiento de los elementos culturales: el signo lingüístico cultural. *Çédille*, revista de estudios franceses. nº8: 298-311.

- UNESCO. (1998). *Conferência Mundial de Educação para Todos. Declaração Mundial de Educação para Todos. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Brasília: UNIFEC.
- Van Ek, J. A. (1976). *Significance of the threshold level in the early teaching of modern languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. (1984). *Across the threshold readings from the modern languages projects of the Council of Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Van ek, J. A. (1986). *Objectives for foreign language learning*. **Vol.1**: Council for culture co-operation.
- Vasconcelos, T. (2011). Trabalho de Projecto como “Pedagogia de Fronteira”. Da Investigação às Práticas. Acedido 6 de dezembro de 2015, em: <http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1683/1/Trabalho%20de%20Projeto%20co%20mo.pdf>. 8-20.

ANEXOS

Anexo 1: Inquéritos e resultados

1. Turma de Português:

1.1 Caracterização:

O grupo com o qual iremos trabalhar é o 10º da Escola Básica e Secundária José Gomes Ferreira na freguesia de Benfica. A turma é constituída por trinta alunos: catorze rapazes e dezasseis raparigas. É uma turma de ciências Socioeconómicas e apresenta alguns problemas de falta de atenção e trabalho motivados pela idade.

1.2. Modelo do questionário de Português.

Este questionário insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa. O presente questionário tem como objetivo aferir dados sobre as expectativas e pré conceitos em relação a aprendizagem de Português como língua materna. Agradeço desde já a tua colaboração. Lê atentamente as seguintes perguntas/afirmações. Podes selecionar mais que uma opção.

1. Para que serve a disciplina de Português:

Para ler melhor___ Para escrever melhor___ Para falar/comunicar/explicar-me melhor___ Para pensar melhor/refletir___ Para compreender melhor os outros___ Refletir sobre a identidade nacional___

2. O que entendo por identidade nacional?

3. Quais são as minhas expectativas em relação à aula de Português língua materna? O que espero aprender?

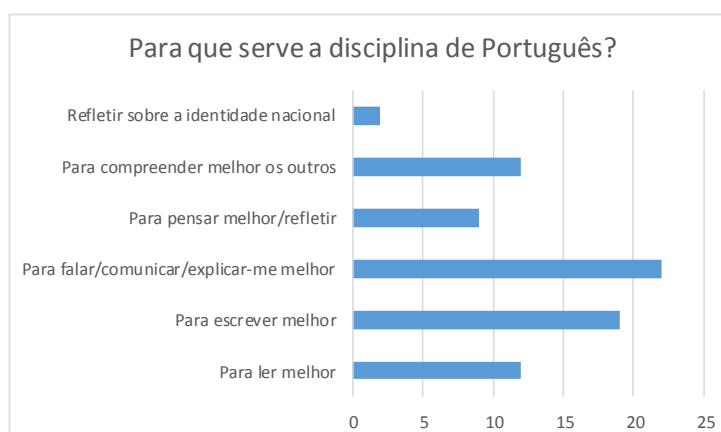
4. Aprender gramática:

a) Ajuda-me a comunicar___

- b) Ajuda-me a entender os textos que leio_____
- c) Ajuda-me a entender os textos que analisamos em aula_____
- d) Ajuda-me a escrever melhor_____
- e) Não me ajuda em nada_____
5. Ler/analisar um texto:
- a) Ajuda-me a comunicar_____
- b) Ajuda-me a entender os textos que leio_____
- c) Ajuda-me a entender os textos que analisamos em aula_____
- d) Ajuda-me a escrever melhor_____
- e) Não me ajuda em nada_____
6. Tenho facilidade em comunicar-me com os outros?
- Sim____ Não____
7. Expresso-me melhor...
- Por escrito____ Oralmente____
8. O que é que mais gostas de fazer na aula de português?
- _____
- _____
9. Que atividades gostarias de propor para a aula de Português?
- _____
- _____

1.3. Resultados: recolha e análise dos dados

Para as perguntas de escolha múltipla, as respostas são organizadas em formato de gráfico para uma leitura mais fácil. Para as perguntas de resposta aberta seleccionámos algumas das respostas que nos pareceram mais apropriadas para a aferição de dados para o relatório.

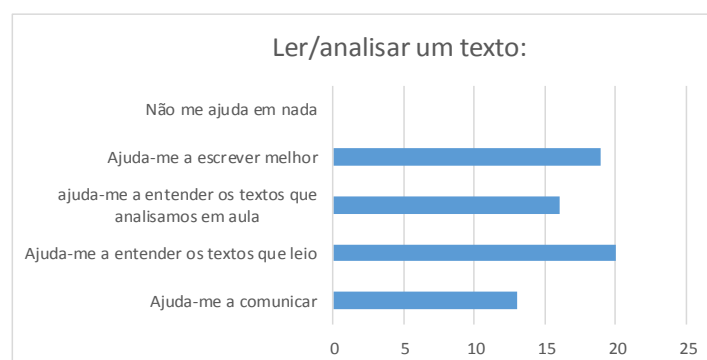
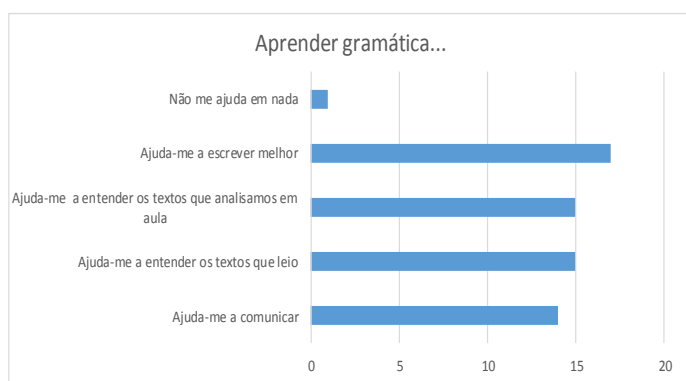


O que entendo por identidade nacional?

São as características de um país que o distinguem de outros; todas as pessoas relacionadas com o nosso país; a língua materna, os costumes e tradições de um país; história; é saber mostrar aos outros que sou português; é o dever e direito de saber escrever e ler a língua materna; é um conjunto de fatores que individualizam e unificam uma nação.

Quais são as minhas expectativas em relação à aula de Português língua materna? O que espero aprender?

Aprender mais sobre a origem do português; melhorar a capacidade de expressão (oral e escrita); alargar o meu vocabulário; aprender vários tipos de texto, gramática; aprender a comunicar de forma mais expressiva e mais fácil de entender; espero que a professora mostre interesse em ajudar os alunos; aprender a analisar textos de antigos escritores; aprender melhor a história portuguesa, gramática e vocabulário; escrever de forma mais formal.



O que é que mais gostas de fazer na aula português?

Exercícios de gramática; ver power points; ler teatro; ler e analisar textos; ler textos de grandes escritores portugueses; redações.

Que atividades gostarias de propor para a aula de Português?

Trabalho relacionado com um filme; trabalhos de grupo (que envolvam a aprendizagem de gramática); mais atividades escritas, por exemplo, escrever textos sobre tudo para melhorar a escrita; visitas de estudo; documentários; apresentação de um livro à turma que tenhamos lido nas férias; apresentação de trabalhos; aprender mais gramática; apresentações orais; aulas práticas.

1.4. Leitura dos dados:

Neste inquérito pretendia-se aferir junto da turma com a qual a PES iria decorrer, os seguintes dados: utilidade da aula de Português, o que se entende por identidade nacional, dados sobre expectativas em relação à aula de Português, dados relativamente ao ensino da gramática e leitura e análise de textos e por fim, um levantamento das atividades que os alunos gostariam de desenvolver e participar. Nas perguntas 1, 2, 3 e 4 podem ser selecionadas mais do que uma alínea.

No que diz respeito à primeira pergunta, os alunos têm claro algumas das funções da aula de português, sendo que em vinte e cinco alunos, vinte e dois responderam: para falar/comunicar/explicar-me melhor. Dezanove alunos afirmam que a aula de português ajuda-os a escrever melhor e doze afirmam que a disciplina serve para lhes ajudar a ler melhor e para compreender melhor os outros. Nove alunos afirmam que é neste espaço que refletem e apenas dois assinalaram o parâmetro da reflexão sobre a identidade nacional.

Tendo em conta que o tema do Relatório da PES prende-se com o desenvolvimento da competência comunicativa (escrita e oral), é importante que os alunos reconheçam esta função na aula de Português. No caso da 10.9º é evidente pelo nº de alunos que assinalaram a primeira alínea. No entanto, a última alínea, que dizia respeito à reflexão sobre uma identidade nacional/cultura portuguesa, foi assinalada por apenas dois alunos. Deste modo, o trabalho previsto para a PES terá também uma orientação para o ensino de cultura.

A segunda pergunta, de resposta aberta: O que entendo por identidade nacional? Teve muitas respostas, mas poucos alunos referiram que a identidade nacional também é língua. Deste modo, fará sentido trabalhar questões relativas à cultura portuguesa presentes na língua (além dos temas que possam surgir a partir dos textos lidos em aula).

A terceira pergunta: Quais são as minhas expectativas em relação à aula de Português língua materna? O que espero aprender? Pudemos aferir as expectativas em relação ao que iam aprender este ano. Uma grande parte dos alunos respondeu: melhorar a expressão oral e escrita

e também trabalhar com diversos tipos de texto. Nesse sentido, o trabalho orientado para a gramática e texto trabalhará precisamente a expressão oral e escrita com o apoio de diversos tipos de texto. Além disso, alguns alunos mostraram interesse em aprender mais sobre a origem e história portuguesa.

Na quarta pergunta, em que os discentes tinham de assinalar as funções de aprender gramática, as respostas foram relativamente unânimes. Apenas 1 aluno assinalou a opção “não me serve para nada”.

A quinta pergunta consistia em averiguar as funções de ler ou analisar um texto. A pergunta previa que todas as opções fossem assinaladas (exceto a última) e, nesse sentido, as respostas corresponderam.

Às perguntas seis e sete, pretendia-se ativar uma autorreflexão: mais de metade dos alunos afirma que tem facilidade em comunicar com os outros e que se expressa melhor oralmente do que de forma escrita, problema também por nós aferido anteriormente na leitura das respostas dos testes. Nesse sentido, o trabalho a realizar com este grupo terá em conta este condicionante: trabalharemos o domínio da escrita.

As duas últimas perguntas (O que mais gosto de fazer nas aulas de Português? E O que gostaria de propor para as aulas de Português?) permitiram-nos ter conhecimento dos interesses e necessidades dos alunos. Tendo em conta a maior parte das respostas, há duas propostas que dominam: o trabalho da expressão escrita e apresentações orais. Não descurando que também houve muitas respostas que propunham mais aprendizagem de gramática, o que permitir-me-á conjugar todos os domínios.

Constrangimentos e limitações:

Após a realização dos questionários, foram aferidos alguns constrangimentos, nomeadamente no que diz respeito à última alínea da primeira pergunta que deveria ter além de identidade nacional, o conceito de cultura. O questionário foi distribuído no final da realização do teste e os alunos já estavam cansados, razão pela qual alguns questionários estavam incompletos.

Conclusões:

A realização destes questionários permitiu-me, por um lado, aferir sobre as expectativas e propostas do grupo em relação à disciplina de Português e, por outro, perceber que há um

problema comum: a dificuldade na expressão escrita, o que me permitiu orientar o trabalho da PES para este domínio.

2. Turma de Espanhol:

2.1. Caracterização:

O grupo com o qual irei trabalhar é o oitavo E da Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos em Campo de Ourique. A turma é constituída por dezasseis alunos: doze rapazes e quatro raparigas com uma média de idades de 14,7. É um grupo que apresenta muitas dificuldades pois todos são repetentes do sétimo ano ou de anos anteriores; têm poucos hábitos de estudo e nem sempre realizam os trabalhos pedidos, no entanto, motivam-se facilmente porque são muito curiosos.

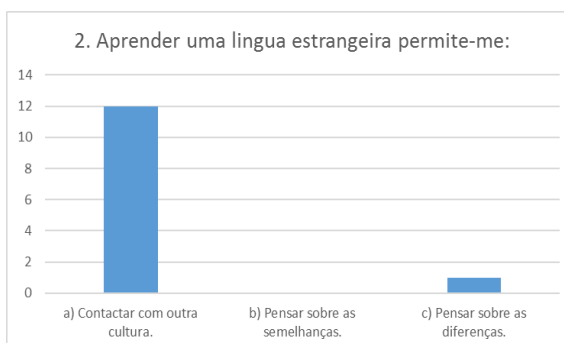
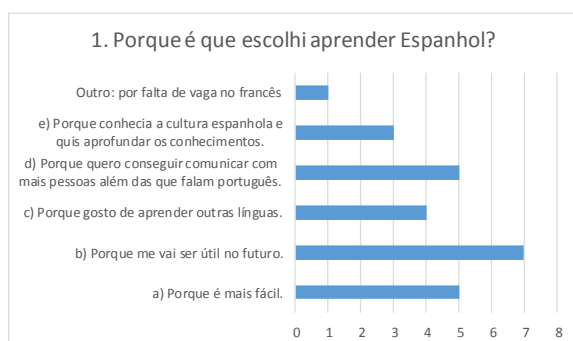
2.2. Modelo do Questionário de Espanhol:

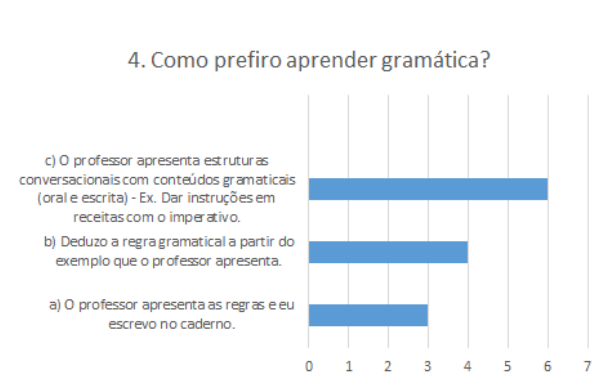
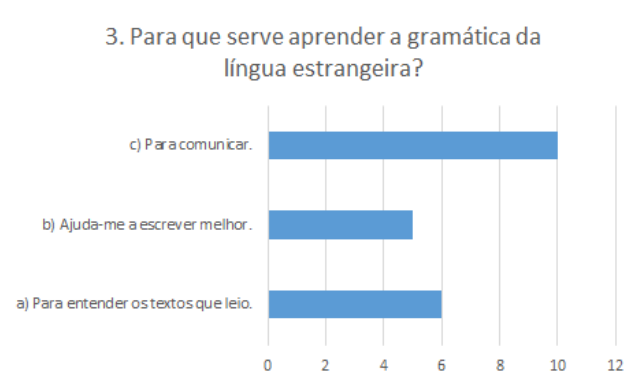
Este questionário insere-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário e de Espanhol no Ensino Básico e Secundário da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Nova de Lisboa. O presente questionário tem como objetivo aferir dados sobre as expectativas e pré conceitos em relação a aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira. Agradeço desde já a tua colaboração. Lê atentamente as seguintes perguntas/afirmações. Podes seleccionar mais que uma opção.

1. Porque é que escolhi aprender Espanhol?
 - a) Porque é mais fácil._____
 - b) Porque me vai ser útil no futuro._____
 - c) Porque gosto de aprender outras línguas._____
 - d) Porque quero conseguir comunicar com mais pessoas além das que falam português._____
 - e) Porque conhecia a cultura espanhola e quis aprofundar os conhecimentos._____
2. Aprender uma língua estrangeira permite-me:
 - a) Contactar com outra cultura._____
 - b) Pensar sobre as semelhanças._____
 - c) Pensar sobre as diferenças._____
3. Para que serve aprender a gramática da língua estrangeira?

- a) Para entender os textos que leio_____
- b) Ajuda-me a escrever melhor_____
- c) Para comunicar_____
4. Como prefiro aprender gramática?
- a) O professor apresenta as regras e eu escrevo no caderno._____
- b) Deduzo a regra gramatical a partir do exemplo que o professor apresenta _____
- c) O professor apresenta estruturas conversacionais com conteúdos gramaticais (oral e de forma escrita) – ex. Dar instruções em receitas com o imperativo _____
5. Quais são as minhas expectativas em relação à aula de Espanhol língua estrangeira? O que _____ espero _____ aprender?
- _____
6. Tenho facilidade em comunicar-me com os outros?
- Sim____ Não____
7. Expresso-me melhor...
- Por escrito____ Oralmente____
10. O que é que mais gostas de fazer na aula de Espanhol?
- _____
- _____
11. Que atividades gostarias de propor para a aula de Espanhol?
- _____
- _____

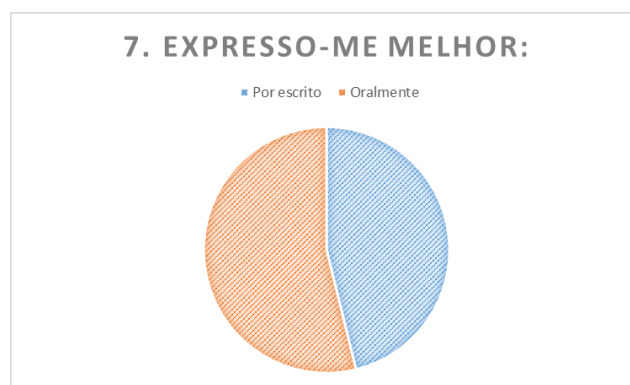
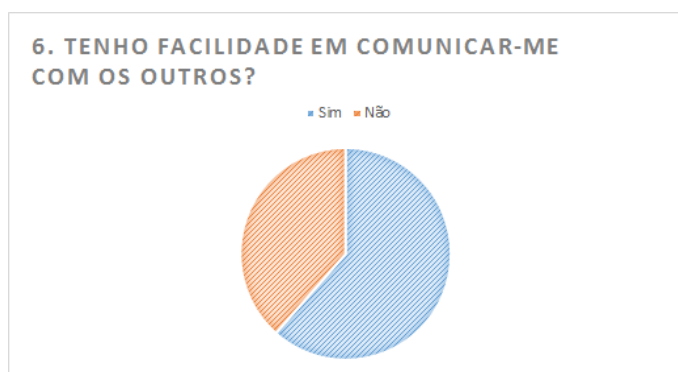
2.3. Resultados: recolha e análise dos dados





5. Quais são as minhas expectativas em relação à aula de Espanhol língua estrangeira? O que espero aprender?

Novas culturas; mais vocabulário; vai ajudar-me para me preparar para a minha profissão; conhecer cidades; aprender a comunicar em espanhol.



8. O que é que mais gostas de fazer na aula de Espanhol?

Trabalhos de grupo; falar em espanhol; ler em voz alta.

9. Que atividades gostarias de propor para a aula de Espanhol?

Visitas de estudo; atividades mais práticas; praticar a oralidade; jogos; trabalhos de grupo; ver filmes e vídeos.

2.4. Leitura dos dados:

Neste inquérito pretendia-se aferir aos seguintes dados: as razões por terem escolhido aprender Espanhol; o que é que os alunos acham sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira no que diz respeito ao contexto de troca de experiências/vivências/hábitos; o que é que os alunos entendem sobre a função da gramática da língua estrangeira; como é que preferem aprender gramática; quais as expectativas em relação à aula de Espanhol; se têm ou não facilidade em comunicar com os outros; se se expressam melhor por escrito ou oralmente;

o que mais gostam de fazer na aula de Espanhol e por fim algumas propostas de atividades. Nas perguntas 1, 2, 3 e 4 podem ser seleccionadas mais que uma alínea.

Na primeira pergunta (Porque é que escolhi aprender Espanhol?) as respostas foram uniformes, sendo que a utilidade da mesma no futuro foi a mais seleccionada. Na segunda pergunta (Aprender uma língua estrangeira permite-me...) doze alunos responderam a primeira opção – contactar com a cultura e apenas um assinalou a opção – pensar sobre as diferenças. Tendo em conta as respostas dadas nesta alínea é possível verificar que os alunos não estão conscientes de que aprender uma língua é pensar/refletir sobre as semelhanças mas também sobre as diferenças, e, nesse sentido, o trabalho irá incidir ao longo da PES no desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o que é a nossa cultura e a cultura que estamos a aprender, isto é, se tivermos de estabelecer uma competência foco seria a interpessoal.

As perguntas 3 e 4 estão relacionadas com o ensino-aprendizagem de gramática sendo que na primeira: para que serve aprender gramática na língua estrangeira? Dez alunos assinalaram a opção- para comunicar. Penso que este resultado esteja relacionado com a abordagem da gramática na língua estrangeira por parte do manual e da professora titular que sempre promoveu uma aprendizagem da gramática como construtora de uma função comunicativa. Na questão 4, que dizia respeito à forma como cada um prefere aprender gramática as respostas demonstraram alguma oscilação, no entanto, a opção ‘c’ foi a mais assinalada. Estas respostas evidenciam a necessidade de uma explicitação dos métodos utilizados para aprender gramática.

Na quinta pergunta de resposta aberta selecionei algumas das respostas mais comuns ou mais interessantes. As expectativas que os alunos têm em relação à aula de Espanhol passam por aprender novas culturas, mais vocabulário, pela sua contribuição para o futuro, pelo facto de se poder conhecer cidades e por aprender a comunicar em espanhol.

Relativamente às perguntas 6 e 7, há alguma instabilidade: dos treze alunos, apenas oito afirmam que têm facilidade em comunicar com os outros e sete assinalaram que o fazem melhor oralmente. Deste modo pretende-se desenvolver a competência comunicativa dos alunos nos dois domínios.


Na pergunta oito (O que é que mais gostas de fazer na aula de Espanhol?) as respostas dadas: trabalhos de grupo; falar em espanhol; ler em voz alta, permitiram-nos indagar sobre algumas propostas dos alunos para que, ao longo da PES, possam ser desenvolvidas. A

pergunta nove obteve algumas respostas semelhantes à anterior: visitas de estudo; atividades mais práticas; praticar a oralidade; jogos; trabalhos de grupo; ver filmes e vídeos.

Constrangimentos e limitações:

Ao analisar os dados deste questionário aferimos que entre as perguntas 5, 8 e 9, obtiveram respostas muito semelhantes demonstrando assim a falta de clareza na sua elaboração. Outro dos constrangimentos encontrados aquando da análise dos dados diz respeito à alínea c) da pergunta 4, que por estar construída de forma mais completa do que as outras duas (inclusive apresenta um exemplo que era do conhecimento dos alunos) induziu-os a escolhê-la.

Anexo 2: Planificação da aula *Português: génese, variação e mudança*

	ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA <i>Plano de aula: Português: génese, variação e mudança</i>
	Português 10º ano Turmas 8ª/ 9ª 26/30 de outubro de 2015 Professoras: Regina Garcia e Constança da Marta

Conteúdos	Sumário	Materiais	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Português: génese, variação e mudança: ✓ Do latim ao galego português; ✓ Processos fonológicos de inserção (prótese, epêntese, paragoge), supressão (aférese, síncope e apócope) e alteração (metátese, assimilação, dissimilação, sonorização, vocalização, palatalização, redução vocálica, contração (crase e sinérese). 	<ul style="list-style-type: none"> - Do latim ao galego-português; - Processos fonológicos de inserção, supressão e alteração; - Exercícios do manual (página 39 e 67). 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação <i>PowerPoint</i> (principais etapas da formação e evolução do português; substrato, estrato e superestrato; processos fonológicos de inserção, supressão e alteração); - <i>Mensagens</i> (Manual); - Computador e projetor; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta: - Participação oral; - Resolução dos exercícios do manual.

Tempo Mins.	Atividades	Domínios/Capacidades
5	Ditado do Sumário.	Compreensão oral
10	As línguas em constante mudança. (PowerPoint)	Compreensão oral e expressão oral
15	A história da língua portuguesa (substrato, estrato e superestrato); as principais etapas da formação e da evolução do português. (PowerPoint)	Compreensão oral e expressão oral
25	Os processos fonológicos de inserção, supressão e alteração: apresentação dos processos, exemplos do latim para o português atual e construção de exemplos atuais com os alunos. (PowerPoint)	Compreensão oral e expressão oral
35	Exercícios do manual e correção. (páginas 39 e 67)	Compreensão escrita, expressão escrita, gramática, expressão oral.

Anexo 3: Excerto do PowerPoint da aula *Português: género, variação e mudança*

Processos Fonológicos

Inserção, supressão e alteração
O que são?
Por que é que ocorrem?

Fenómeno	Designação e conceito	Exemplos
Inserção de unidades fónicas +	Prótese (no início da palavra)	SPECULU > esp elho a) mandar; e) assentar.
	Epêtese (no interior da palavra)	HUMILE > hum ilde Claro (pronunciado como "quelaro").
	Paragoge (no final da palavra)	ANTE > antes Café(i); amor(i)

Fenómeno	Designação e conceito	Exemplos
Supressão de unidades fónicas	Afêrese (no início da palavra)	INAMORARE > nam orar ACUMEN > gume Estar – ['star] ou ['tar]
	Síncope (no interior da palavra)	GENERU > gen ro VERITATE > verdade Manteiga – [mantega]; Compreender – [compreender]
	Apócope (no final da palavra)	CRUDELE > cruel CRUCE > cruz Casamento – [casament]

Fenómeno	Designação e conceito	Exemplos
Alteração (por transformação ou deslocação de unidades fónicas)	Metátese (deslocação de segmento(s) ou sílabas dentro de uma palavra)	SEMPER – sempre FLORE – frol (pot. ant) Prateleira – [parteira]
	Assimilação (mudança de uma unidade por influência de outra que lhe está próxima e da qual aquela se aproxima articulatoriamente).	(progressiva) MULTU > mu lto (regressiva) IPSU > isso AD SIC > assim
	Dissimilação (duas unidades fónicas iguais, ou com propriedades semelhantes, tornam-se diferentes).	ROTUNDO > rodondo > re dondo Feminino > [Femenino] (oralidade)
	Sonorização (uma consoante surda torna-se sonora)	LACU – lago; LUPO – lobo; TOTU – todo;
	Vocalização (alteração de consoante para vogal – antecedida de outra vogal na mesma sílaba, essa unidade é a realizada como semivogal)	NOCTE – noite LACTE – leite

Palatalização (evolução, para som palatal, de uma unidade ou sequência)		CLAVE – chave; FLAMA – chama; PLENU – cheio; FILIU – filho; CICONIA – cegonha; HODIE – hoje.	
Contração	Crise (fusão de duas vogais numa só)	PEDE – pee (pot. ant) – pé DOLORE – door (pot. ant) – dor	Ao – ó
	Sinêrese (uma sequência de duas vogais em hiato dá lugar a um ditongo por semivocalização de uma de elas)	LEGE – lee (port. ant) – lei REGE – ree (pot. ant) – rei	
Redução vocalica (enfraquecimento de uma vogal em posição átona)			Sono/soninho; mesa/mesinha; casa/casalinho; (nas formas derivadas, a vogal destacada é pronunciada em pt europeu como (u), (i), (e)).

As seguintes mnemónicas ajudar-te-ão a memorizar a terminologia dos fenómenos de inserção e supressão de fonemas:

- ASA – afêrese, PEP – engorda;
- ASA – afêrese, síncope, apócope;
- PEP – prótese, epêtese e paragoge.

- Na sonorização, a seguinte mnemónica dá conta da situação mais frequente:
Pataca passa a Bodega.

Anexo 4: Planificação da Unidade *d'A Farsa de Inês Pereira*

Planificação Geral

Duração: 7 aulas de 90 minutos

Objetivos Gerais	Conteúdos	Domínios	Objetivos específicos	Descritores de desempenho	Avaliação	Estratégias
<p>- Ler, interpretar e apreciar textos literários: <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente.</p> <p>- Desenvolver a consciência linguística e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua.</p> <p>- Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação.</p> <p>- Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.</p> <p>- Produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita.</p> <p>- Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais.</p>	<p>- Leitura integral da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente.</p> <p>- Retoma e consolidação das funções sintáticas estudadas no Ensino Básico: complemento do nome e modificador restritivo e apositivo do nome.</p> <p>- Apreciação Crítica.</p>	- Educação literária.	14. Ler e interpretar textos literários.	1; 2; 3; 4; 6; 7; 9	<p>Observação direta: assiduidade; comportamento; participação; pontualidade.</p> <p>Registo dos trabalhos de casa.</p> <p>Ficha de avaliação.</p>	<p>Exposição do professor; diálogo orientado; leitura autónoma; leitura em voz alta; Fichas de trabalho; trabalho em pares; apresentação PowerPoint; audição de textos.</p>
		- Leitura.	7. Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.	1; 2; 3; 4; 5; 6.		
			8. Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.	1; 2.		
		- Gramática.	17. Conhecer a origem e a evolução do português.	3.		
			18. Explicitar aspetos essenciais da sintaxe do português.	1; 2; 3; 4; 5.		
		- Escrita.	10. Planificar a escrita de textos.	1; 2.		
			11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.	1.		
			12. Redigir textos com coerência e correção linguística.	1; 2; 3; 4; 5; 6.		
		- Oralidade.				

Anexo 5: Ficha de avaliação e respetivos critérios



ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ GOMES FERREIRA
TESTE DE AVALIAÇÃO
Português – 10º ano

A. Leia, atentamente, os fragmentos transcritos.

5	Renego deste lavar e do primeiro que o usou ao diabo que o eu dou que tam mau é d'aturar. Oh Jesu que enfadamento e que raiva e que tormento que cegueira e que canseira.	877	E sempre ouvi dizer que homem que isto fizer nunca mata drago em vale nem mouro que chamem Ale e assi deve de ser.
10	Eu hei de buscar maneira dalgum outro aviamento.	882	Juro em todo o meu sentido que se solteira me vejo assi como eu desejo que eu saiba escolher marido. [...]
15	Coitada assi hei d'estar encerrada nesta casa como panela sem asa que sempre está num lugar. E assi hão de ser logrados dous dias amagurados que eu posso durar viva e assi hei d'estar cativa	944	<i>Lianor.</i> Como estais Inês Pereira? <i>Inês.</i> Muito triste Lianor Vaz. <i>Lianor.</i> Que fareis ao que Deos faz? <i>Inês.</i> Casei por minha canseira. <i>Lianor.</i> Se ficaste prenhe basta. <i>Inês.</i> Bem quisera eu dele casta, mas nam quis minha ventura.
20	em poder de desfiados. [...] <i>Aqui fica Inês Pereira só fechada lavrando e cantando esta cantiga:</i>		<i>Lianor.</i> Filha nam tomeis tristura que a morte a todos gasta.
862	Quem por bem tem e mal escolhe por mal que lhe venha nam s'anoje.	950	O que havedes de fazer? Casade-vos filha minha. [...]
865	<i>Falado:</i> Renego da discrição comendo ao demo o aviso que sempre cuidei que nisso estava a boa condição. Cuidei que fossem cavaleiros fidalgos e escudeiros		<i>Vai Lianor Vaz por Pero Marques e fica Inês Pereira só dizendo:</i> <i>Andar.</i> Pero Marques seja. Quero tomar por esposo quem se tenha por ditoso
870		970	

	nam cheos de desvarios		de cada vez que me veja.
	e em suas casas macios		Por usar siso mero
	e na guerra lastimeiros.		asno que me leve quero
	Vede que cavalaria		e nam cavalo folão
875	vede já que mouros mata	975	antes lebre que leão
	quem sua mulher maltrata		antes lavador que Nero.
	sem lhe dar paz um dia.		

Responda com frases corretamente estruturadas aos itens que se seguem.

- Os fragmentos acima transcritos distinguem as três fases diferentes da vida amorosa de Inês.
 - Indique-as, resumindo brevemente o seu conteúdo.
- Num momento inicial, Inês Pereira encontra-se dominada por um sentimento.
 - Refira-o, indicando os fatores que o motivam.
 - Aponte o recurso expressivo em (w.12-15) e indique o seu valor.
- Após o casamento com o Escudeiro, Inês arrepende-se da sua decisão. Transcreva:
 - Um verso que o demonstre.
 - Um exemplo textual que comprove que acontecimento leva Inês Pereira a libertar-se do compromisso assumido com o Escudeiro.
- Inês acaba por aceitar Pero Marques como marido.
 - Explicita o sentido dos versos: «Por usar de siso mero / asno que me leve quero / e nam cavalo folão / antes lebre que leão / antes lavador que Nero.» (w. 971-975).
- Faça corresponder os itens da coluna A com os da coluna B, relacionando a personagem com a respetiva fala (tendo em conta as características das personagens estudadas em aula).

Coluna A	Coluna B
1. Se eu fora já casado doutro arte havia de ser como homem de bom recado.	a) Inês Pereira
2. Esta moça não é tola que quer casar por sentido.	b) Mãe
3. Já vos trago aviamento.	c) Lianor Vaz
4. O diabo me tomou Tirar-me do João Montês Por servir um tavanês Mor doudo que Deos criou.	d) Pero Marques
5. Vós buscais discrição, que culpa vos tenho eu? Pode ser maior aviso maior discrição e siso	e) Brás da Mata
	f) Moço
	g) Ermitão

que guardar eu meu tisouro?	h) Latão e Vidal
-----------------------------	------------------

Grupo II

2	<p>Lianor Vaz. Personagem da Farsa de Inês Pereira, apresentada pela primeira vez a D. João III no Convento de Tomar em 1523. Na sua qualidade de amiga da mãe de Inês, Lianor exerce também a função de casamenteira. Trata-se, porém, de uma alcoviteira menos convencional do que, por exemplo, os judeus casamenteiros, que virão a seguir, ou do que Brísida Vaz do Auto da Barca do Inferno (...). É casada. Quando entra pela primeira vez em cena, Lianor vem afogueada e, benzendo-se, conta o que lhe sucedera «ó redor da minha vinha / e um clérigo mana minha / pardeos lançou mão de mi. / Nam me podia valer / diz que havia de saber/ se era eu fêmea se macho» (w. 83-88). Lianor exagera na descrição do episódio, apresentando quase como se de uma violação se tratasse, provocando o riso, mas introduzindo também, de forma subtil e intencional, o assunto central da peça: o casamento, (...) e as difíceis relações homem-mulher. (...) Com a sua linguagem, cheia de sentenças e provérbios – «filha no Chão do Couce / quem nam puder andar choute / mais quero eu quem m'adore/ que quem me faça com que chore» (w.239-242) – aparece como a voz da experiência que tem o dever de aconselhar uma jovem algo leviana e idealista.</p> <p>PALLA, Maria José.2014. Dicionário das Personagens de Gil Vicente. Lisboa. Chiado Editora</p>
6	
9	
12	

Responda de forma correta ao item apresentado, de acordo com o texto do grupo I.

1. Indique a classe de palavras dos elementos sublinhados: (10pt.)

- A) Renego deste lavar (v.3)
- B) Cuidei que fossem cavaleiros. (v. 868).
- C) Bem quisera eu dele casta, / mas nam quis minha ventura. (w. 945-946).

Responda de forma correta aos itens apresentados, de acordo com o texto do grupo II.

2. Identifique a função sintática dos segmentos sublinhados: (15pt.)

- A) «Personagem da Farsa de Inês Pereira, apresentada pela primeira vez a D. João III no Convento de Tomar em 1523.» (l. 1-2)
- B) «É casada» (l.4-5)

3. Identifique o modo e tempo das formas verbais: (10pt.)

- A) Sucederá (l. 6)
- B) Provocando (l.8)
- C) Tratasse (l.8)

4. Classifique as orações: (15pt)

- A) «filha no Chão do Couce / quem nam puder andar choute / mais quero eu quem m'adore/ que quem me faça com que chore» (ll. 10-12).

B) Trata-se, porém, de uma alcoviteira menos convencional do que, por exemplo, os judeus casamenteiros, que virão a seguir (l.3-4)

C) Quando entra pela primeira vez em cena, Lianor vem afogueada e, benzendo-se, conta o que lhe sucedera. (l.5-6)

Grupo III

“Palavra de donzela, primeiro, inconformada com a sua condição de reclusa, a de Inês traduz o sonho de uma vida igualmente em discrepância com a norma: Inês é uma mulher de exterior; e o seu discurso de casada confirmá-lo-á mais tarde. Pesa-lhe a situação de encerramento, que a assimila a um utensílio doméstico, uma «panela sem asa» (...). Inês aspira a um espaço de liberdade, e o vocábulo chave para o formulário é «sair». O verbo é signifiante: «sair» é infringir a regra, social e moral. (...) Sonhar em «sair» é já uma projeção sobre o exterior (...).”

KLEIMAN, O. (2003). Figuras femininas e seus amores in M.J. Brilhante, J. Camões, H.R. Silva, C.A. Ribeiro (Orgs.) Actas do Congresso Internacional realizado pelo Centro de Estudos de Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa: *Gil*

Há na Farsa de Inês Pereira, além das personagens-tipo, típicas em Gil Vicente, que representam um grupo ou uma classe, há também personagens fortemente individualizadas, possuídas duma inconfundível personalidade.

Num texto devidamente estruturado, com 100 a 150 palavras, apresente uma apreciação crítica sobre a Inês Pereira, personagem principal da obra estudada. Pode ter em conta os seguintes tópicos:

- Classificação quanto à sua conceção.
- Caracterização nos diferentes momentos.
- O papel da mulher na sociedade do século XVI.

Bom trabalho!



Grupo I. 100 p.								Grupo II. 50 p			Grupo III. 50 p.				T. 200 p.
1.1.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	4.1.	5.					T/T	E/C	L/RL	CL	
15	15	15	10	10	15	20					15	10	5	20	200

CrITÉRIOS de avaliação para o teste de avaliação: Português 10º ano

Versão: “Renego deste lavar”

Grupo I:

- Os fragmentos acima transcritos distinguem as três fases diferentes da vida amorosa de Inês.
 - Indique-as, resumindo brevemente o seu conteúdo. (15 pts)
 - Aspetos de conteúdo – 10 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
--------	------------------------------------	-----------

4	Indica as três fases diferentes da vida amorosa de Inês e resume o seu conteúdo de forma completa.	10
3	Indica as três fases diferentes da vida amorosa de Inês e resume o seu conteúdo de forma incompleta.	8
2	Explicita, de modo não totalmente completo e com pequenas imprecisões as três fases diferentes da vida amorosa de Inês.	6
1	Refere-se, de modo incompleto e com imprecisões as três fases diferentes da vida amorosa de Inês.	4

- Aspectos de estruturação do discurso e correção linguística (F) - 5 pontos

Estruturação do discurso (E) 2,5 pontos

Correção linguística* (CL)1 2,5 pontos

Cenário de resposta:

Fase 1: Inês solteira: aspira casar com um homem que seja discreto e que saiba “tanger” viola para se libertar do trabalho doméstico para viver alegremente e ascender socialmente.

Fase 2: Inês casada e viúva: casa com Brás da Mata, um Escudeiro, sem saber que ele é pobre e interesseiro. O marido revela ser um homem que não era e prende-a em casa, proibindo-a de cantar e de falar com alguém quando parte para a guerra em Marrocos. Brás da Mata morre de forma covarde e Inês aspira outro casamento com um pretendente submisso para gozar a vida e vingar-se das provações sofridas enquanto casado com o Escudeiro.

Fase 3: Segundo casamento de Inês: Depois da desilusão do primeiro marido, Inês casa-se com Pero Marques, um homem simples e submisso a Inês. Torna-se materialista, pragmática, e calculista. Obtém a liberdade que desejava e chega até a trair o marido.

2. Num momento inicial, Inês Pereira encontra-se dominada por um sentimento.

2.1. Refira-o, indicando os fatores que o motivam. (15 pts)

- Aspectos de conteúdo – 10 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Explicita, adequadamente o estado de espírito de Inês e indica 3 fatores que a motivam.	10
3	Explicita, adequadamente o estado de espírito de Inês e indica 2 fatores que a motivam.	8
2	Explicita, de modo não totalmente completo e com pequenas imprecisões o estado de espírito de Inês. Ou Indica o(s) fator(es) que o motiva(m).	6
1	Refere-se de modo incompleto ao estado de espírito de Inês e não	4

	indica fatores que o motivam.	
--	-------------------------------	--

- Aspectos de estruturação do discurso e correção linguística (F) - 5 pontos

Estruturação do discurso (E) 2,5 pontos

Correção linguística* (CL)¹ 2,5 pontos

Cenário de resposta:

Inês sente-se presa. Os fatores que motivam esta ideia de cativoiro são:

1. O confinamento ao espaço da casa.
2. A subjugação à autoridade da mãe.
3. A obrigação em cumprir os trabalhos domésticos.

2.2. Aponte o recurso expressivo em (w.12-15) e indique o seu valor (15 pts).

- Aspectos de conteúdo – 10 pontos.

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Indica o recurso expressivo e o seu valor de forma completa.	10
3	Indica o recurso expressivo e o seu valor de forma incompleta.	8
2	Indica o recurso expressivo. Ou Indica o seu valor.	6
1	Indica o recurso expressivo incorreto.	4

- Aspectos de estruturação do discurso e correção linguística (F) - 5 pontos

Estruturação do discurso (E) 2,5 pontos

Correção linguística* (CL)¹ 2,5 pontos

Cenário de resposta:

Comparação: Inês sente-se tão inútil que se compara a um objeto sem utilidade “panela sem asa”.

3. Após o casamento com o Escudeiro, Inês arrepende-se da sua decisão. Transcreva:

3.1. Um verso que demonstre o arrependimento de Inês. (10 pts)

- Aspectos de conteúdo – 7 pontos.

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
Indica o verso que demonstra o arrependimento de Inês.	7
Não indica o verso que demonstra o arrependimento de Inês.	0

- Aspectos de estruturação do discurso e correção linguística (F) - 3 pontos

Estruturação do discurso (E) 1,5 pontos

Correção linguística* (CL)1 1,5 pontos

Cenário de resposta:

«Renego da discrição» (v.864)

4. Após o casamento com o Escudeiro, Inês arrepende-se da sua decisão. Transcreva:

4.1. Um exemplo textual que comprove que acontecimento leva Inês Pereira a libertar-se do compromisso assumido com o Escudeiro.

- Aspectos de conteúdo – 7 pontos.

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
Indica o verso que comprova que acontecimento leva Inês Pereira a libertar-se do compromisso assumido com o Escudeiro.	7
Não indica o verso que comprova que acontecimento leva Inês Pereira a libertar-se do compromisso assumido com o Escudeiro.	0

- Aspectos de estruturação do discurso e correção linguística (F) - 3 pontos

Estruturação do discurso (E) 1,5 pontos

Correção linguística* (CL)1 1,5 pontos

Cenário de resposta:

«*Lianor*: Filha nam tomeis tristura / que a morte a todos gasta.» (w.947-348)

5. Inês acaba por aceitar Pero Marques como marido.

5.1. Explícite o sentido dos versos: «Por usar de siso mero / asno que me leve quero / e nam cavalo folão / antes lebre que leão / antes lavrador que Nero.» (w. 971-975). (15 pts)

- Aspectos de conteúdo – 10 pontos.

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Explicita o sentido dos versos de forma completa.	10
3	Explicita o sentido dos versos de forma incompleta.	8
2	Explicita, de modo não totalmente completo e com pequenas imprecisões o sentido dos versos.	6
1	Refere-se, de modo incompleto e com imprecisões o sentido dos versos.	4

- Aspectos de estruturação do discurso e correção linguística (F) - 5 pontos

Estruturação do discurso (E) 2,5 pontos

Correção linguística* (CL)¹ 2,5 pontos

Cenário de resposta:

Inês afirma que aprendeu com a experiência de vida, ou seja: o casamento fracassado com o Escudeiro ensinou-lhe que mais vale um homem humilde que a respeite que um marido fino que a maltrate.

5. Faça corresponder os itens da coluna A com os da coluna B, relacionando a personagem com a respetiva fala (tendo em conta as características das personagens estudadas em aula).

1.	(d p.122)
2.	(h p.127)
3.	(c p. 120)
4.	(f p.133)
5.	(e p.137)

Grupo II

1. Indique a classe de palavras dos elementos sublinhados: (10pt.)

A) Renego deste lavar (v.3)	Nome masculino do singular
B) Cuidei que fossem cavaleiros. (v. 868).	Verbo
C) Bem quisera eu dele casta, / mas nam quis minha ventura. (w. 945-946).	Nome feminino do singular

2. Identifique a função sintática dos segmentos sublinhados: (15pt.)

A D. João III	Complemento Indireto.
De Tomar	Complemento do nome (Convento)
Em 1523	Modificador do grupo verbal
Casada	Predicativo do sujeito

3. Identifique o modo e tempo das formas verbais: (10pt.)

A) Sucedera	Pretérito-mais-que perfeito do Indicativo
B) Provocando	Gerúndio
C) Tratasse	Pretérito Imperfeito do Conjuntivo

4. Classifique as orações: (15pt)

A) «filha no Chão do Couce / <u>quem nam puder andar choute</u> / mais quero eu quem m'adore/ que quem me faça com que chore» (ll. 10-12).	Oração subordinada substantiva relativa sem antecedente
B) Trata-se, porém, de uma alcoviteira menos convencional do que, por exemplo, os judeus casamenteiros, <u>que virão a seguir</u> (l.3-4)	(Oração subordinada substantiva completiva) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
C) <u>Quando entra pela primeira vez em cena</u>	Oração subordinada adverbial temporal
<u>Lianor vem afogueada</u>	Oração subordinante
<u>e, benzendo-se,</u>	Oração coordenada copulativa
conta	Oração subordinante
<u>o que lhe sucedera.</u> (l.5-6)	Oração subordinada substantiva completiva

Anexo 6: Ficha de leitura d'A Farsa de Inês Pereira



FICHA DE LEITURA

10º

1. **Título da obra:**.....
2. **Autor:**.....
3. **Época:**.....
4. **Resumo da intriga:**.....
5. **Estrutura Interna da obra:**

	Exposição	Conflito			Desenlace
Síntese	Desejo de Inês de se libertar (pelo casamento)	Proposta e recusa de casamento com Pero Marques.	Novo pretendente e casamento falhado com o Escudeiro.	<u>Casamento com Pero Marques.</u>	<u>Concretização do desejo de Inês.</u>
Localização	<u>Quadros 1 e 2:</u> De «renego deste lavrar» (v.3) até «e esta é a conclusão».				

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

6. Personagens:

Inês Pereira	Classificação - Relevo	Momento	Caracterização
		Classificação – conceção	

Personagens	Classificação		Caracterização	Momento
	Relevo	Conceção		

Anexo 7: Excerto do PowerPoint de apresentação da apreciação crítica



APRECIAÇÃO CRÍTICA

Profª Constança da Marta
Profª Regina Garcia

Prática de Ensino
Supervisionada

A APRECIAÇÃO CRÍTICA NO 10ºANO (PROGRAMA DO ENSINO SECUNDÁRIO)

Objeto em apreciação	Marcas específicas do género	Domínios
<ul style="list-style-type: none"> Reportagem Documentário Entrevista Livro Filme Exposição Outra manifestação cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> descrição sucinta do objeto comentário crítico 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura Escrita Oralidade Gramática

OBJETIVOS

1. Apreender as principais características de um texto de apreciação crítica;
2. Analisar um texto de apreciação crítica;
3. Identificar marcas linguísticas e estratégias argumentativas.

ESTRUTURA

Estrutura	Introdução	Deve ser breve e de modo a suscitar o interesse do leitor, colocando, por exemplo, questões pertinentes, sem lhes responder. Descrição do objeto apreciado.
	Desenvolvimento	Entre dois e quatro parágrafos, apresentando e desenvolvendo a opinião pessoal e respetivos argumentos , sempre apoiados em referências e citações precisas.
	Conclusão	Deve ser breve, clara , sintetizando, de forma expressiva e original, os argumentos mais importantes; deve ser articulada com a introdução , respondendo por exemplo às questões nela colocadas; deve expressar a consciência de se tratar de uma opinião, logo, uma de entre as várias abordagens possíveis.

LINGUAGEM

- Deve ser valorativa ou depreciativa conforme se queira exprimir agrado ou desagrado;
- Deve ser diversificada, evitando fórmulas gastas e lugares-comuns, sem deixar de ser também clara e rigorosa.
- Deve adotar-se um tom de acordo com a intenções da crítica (por exemplo: irónico, sério, contundente, entusiasta...) consentâneas com o objetivo visado – valorizar ou desvalorizar – visando atingir a eficácia persuasiva, isto é, influenciar o leitor.
- Seleção de um título sugestivo.
- Utilização de frases predominantemente declarativas e exclamativas.

REVISÃO

- Coerência do que é afirmado e argumentado;
- Coesão, nomeadamente a nível da organização textual e da adequação dos conectores utilizados;
- Pontuação, ortografia e apresentação gráfica.

Anexo 8: Ficha sobre o texto de apreciação crítica

Uma antiepopéia brilhante mas programática. PEDRO MEXIA | UMA VIAGEM À ÍNDIA | Gonçalo M. Tavares | Caminho

A ambição nunca faltou a Gonçalo M. Tavares, nem confiança nas suas capacidades, e por isso ninguém estranha esta ideia ousada: um romance em verso que parodia Os Lusíadas. Convém no entanto desfazer equívocos sobre o uso da paródia¹. Embora o texto esteja dividido em cantos (dez), estrofes e versos, não existe rima nem qualquer esquema formal estrito. E a escrita não é especificamente “poética”, exceto nalgumas passagens. Percebe-se a intenção de recorrer ao verso para glosar o género épico, mas não é um estratagema indispensável. Quanto ao elemento paródico, ninguém imagine que se trata de um *pastiche*² ou de terrorismo cultural. Tavares quer sobretudo retomar a noção de epopeia, vista agora de forma irremediavelmente distópica³. De Os Lusíadas pouco mais existe neste texto do que a ideia vaga de uma “viagem à Índia” e umas quantas citações. Se as primeiras páginas do texto soam quase épicas, com a evocação das grandezas do mundo, logo somos informados de que não haverá aventuras, prodígios ou milagres. Uma Viagem à Índia não tem a abundância narrativa camonianiana nem o tom exaltado, nem as alusões religiosas ou mitológicas; mais importante, só por ironia é que se chama ao protagonista deste romance um “herói”, porque Tavares recusa toda e qualquer empatia⁴. Que “epopeia” é então Uma Viagem à Índia? O protagonista [Bloom] viu a sua vida despedaçada por causa de um duplo homicídio (um que sofreu, outro que praticou) e decide viajar para longe, em busca de sabedoria e esquecimento. É uma fuga com carácter pedagógico: “encontrar a sabedoria enquanto foge; fugir enquanto aprende”. Escolhe como destino a Índia, civilização antiga e distante. Mas vai para a Índia lentamente e em força, convicto mas demorado, passeando-se primeiro por várias capitais europeias. [...] Antes de encontrar o caminho

aéreo para a Índia, Bloom vai perceber, em diversas cidades, que a Humanidade é igual em toda a parte. O pessimismo antropológico⁵, de Gonçalo Tavares é intenso, e não dá tréguas, e por isso Bloom vê-se repetidamente ameaçado, traído e roubado, ninguém parece ser de confiança, e o dinheiro é o único valor universal. [...] Os “perigos” que Bloom enfrenta não constituem os clássicos perigos de uma epopeia, são apenas catástrofes patéticas⁶. Quando finalmente chega à Índia, Bloom encontra de novo a decepção, a barbárie, o desconcerto do mundo.

Regressa a casa, melancólico. E em vez de aprender com o sofrimento, cai de novo no tédio. [...] O motor de uma antiepopéia há-de ser de algum modo semelhante ao da epopeia, ou seja, aquilo a que chamamos a “ação”. Um romance não tem que “contar uma história”, mas uma variação sobre a epopeia dificilmente dispensa a narrativa. [...] Uma Viagem à Índia ocupa supostamente meses e usa uma linguagem seca. Em 450 páginas, há, em vez de ação, conversas, divagações, aforismos⁷, quase sempre estimulantes, mas sem vislumbre de tensão narrativa. E isso até numa antiepopéia faz falta. Conhecemos o estilo sentencioso de Gonçalo Tavares: deduções, paradoxos, tautologias⁸, uma espécie de pensamento em constante expansão perifrástica⁹. [...] Uma Viagem à Índia lamenta que o progresso material não seja acompanhado de progresso ético. E que a natureza vença sempre a cultura. Trata-se, como sempre em Tavares, de um texto inteligente, brilhante mesmo, mas totalmente dominado pelo “espírito abstrato e o devaneio”. [...] A experiência humana é tida como inútil, porque nunca nos ensina nada que não soubéssemos já, e nesse sentido Gonçalo Tavares não é um super-Camões mas o anti-Camões. [...] Em Uma Viagem à Índia, a ambição é grande, o talento também, mas Tavares recusa qualquer ideia de aventura, sabe à partida o que vai encontrar, e isso desaconselha uma viagem. Nesse sentido, Tavares é também o seu próprio velho do Restelo.

MEXIA, Pedro, 2010. “Anti-Camões”. Ípsilon (Público), 22 de outubro de 2010 (Adaptado)

¹ Imitação de um texto literário, de uma personagem ou de um tema, com propósitos irónicos ou cómicos.

² [do francês] imitação ou decalque de uma obra literária ou artística, frequentemente com objetivos satíricos ou humorísticos.

³ Que se caracteriza pela representação ou descrição de uma sociedade futura marcada por condições de vida alienantes ou extremas, que tem como objetivo criticar tendências da sociedade atual.

⁴ Identificação.

⁵ Relativo ao homem.

⁶ Irrelevante.

⁷ Preceitos morais, máximas.

⁸ Repetições de ideias, usando palavras diferentes.

⁹ Relativo à perífrase: exprimir por muitas palavras o que podia ser dito em menos.

Exercício:

1. Um texto de apreciação crítica deve incluir a descrição sucinta do objeto em análise e o comentário crítico sobre o mesmo.

1.1. Verifique se tal estrutura se concretiza no excerto em análise, recorrendo a passagens textuais para comprovar a sua resposta.

2. Identifique momentos em que o autor faz apreciações pessoais sobre o livro em análise.

2.1. Refira a(s) classe(s) de palavras predominante(s) nessas passagens e justifique a sua utilização, atendendo à natureza e ao objetivo do texto.

3. A apreciação crítica emite uma opinião pessoal. Identifique os marcadores pessoais presentes no texto e justifique a sua utilização.

4. Sintetize o texto de Pedro Mexia relativamente ao livro sobre o qual escreve.

5. Tendo em conta a leitura que fez do texto, justifique o seu título.

Anexo 9: Excerto do PowerPoint

ANTI-CAMÕES | PEDRO MEXIA

Uma
Viagem
à Índia

Gonçalo
M.
Tavares

CAMINHO

1.1. Uma antiepopéia brilhante mas programática. PEDRO MEXIA | UMA VIAGEM À ÍNDIA | Gonçalo M. Tavares | Caminho

Ambição nunca faltou a Gonçalo M. Tavares, nem confiança nas suas capacidades, e por isso ninguém estranha esta ideia ousada: um romance em verso que parodia *Os Lusíadas*. Convém no entanto desfazer equívocos sobre o uso da paródia¹. Embora o texto esteja dividido em cantos (dez), estrofes e versos, não existe rima nem qualquer esquema formal estrito. E a escrita não é especificamente "poética", exceto nalgumas passagens. Percebe-se a intenção de recorrer ao verso para glosar o género épico, mas não é um estratagemma indispensável. Quanto ao elemento paródico, ninguém imagine que se trata de um *postiche*² ou de terrorismo cultural. Tavares quer sobretudo retomar a noção de epopeia, vista agora de forma irremediavelmente distópica³. De *Os Lusíadas* pouco mais existe neste texto do que a ideia vaga de uma "viagem à Índia" e umas quantas citações. Se as primeiras páginas do texto soam quase épicas, com a evocação das grandezas do mundo, logo somos informados de que não haverá aventuras, prodígios ou milagres. Uma Viagem à Índia não tem a abundância narrativa camoniana nem o tom exaltado, nem as alusões religiosas ou mitológicas; mais importante, só por ironia é que se chama ao protagonista deste romance um "herói", porque Tavares recusa toda e qualquer empatia⁴.

Que "epopeia" é então *Uma Viagem à Índia*? O protagonista (Bloom) viu a sua vida despedaçada por causa de um duplo homicídio (um que sofreu, outro que praticou) e decide viajar para longe, em busca de sabedoria e esquecimento. É uma fuga com carácter pedagógico: "encontrar a sabedoria enquanto foge; fugir enquanto aprende". Escolhe como destino a Índia, civilização antiga e distante. Mas vai para a Índia lentamente e em força, convicto mas demorado, passeando-se primeiro por várias capitais europeias. [...] Antes de encontrar o caminho

aéreo para a Índia, Bloom vai perceber, em diversas cidades, que a Humanidade é igual em toda a parte. O pessimismo antropológico⁵, de Gonçalo Tavares é intenso, e não dá tréguas, e por isso Bloom vê-se repetidamente ameaçado, traído e roubado, ninguém parece ser de confiança, e o dinheiro é o único valor universal. [...] Os "perigos" que Bloom enfrenta não constituem os clássicos perigos de uma epopeia, são apenas catástrofes patéticas⁶. Quando finalmente chega à Índia, Bloom encontra de novo a decepção, a barbárie, o desconcerto do mundo.

Regressa a casa, melancólico. E em vez de aprender com o sofrimento, cai de novo no tédio. [...] O motor de uma

antiepopéia há-de ser de algum modo semelhante ao da epopeia, ou seja, aquilo a que chamamos a "ação". Um romance não tem que "contar uma história", mas uma variação sobre a epopeia dificilmente dispensa a narrativa. [...] Uma Viagem à Índia ocupa supostamente meses e usa uma linguagem seca. Em 450 páginas, há, em vez de ação, conversas, divagações, aforismos⁷, quase sempre estimulantes, mas sem vislumbre de tensão narrativa. E isso até numa antiepopéia faz falta. Conhecemos o estilo sentencioso de Gonçalo Tavares: deduções, paradoxos, tautologias⁸, uma espécie de pensamento em constante expansão perifrástica⁹. [...] Uma Viagem à Índia lamenta que o progresso material não seja acompanhado de progresso ético. E que a natureza vença sempre a cultura. Trata-se, como sempre em Tavares, de um texto inteligente, brilhante mesmo, mas totalmente dominado pelo "espírito abstrato e o devaneio". [...] A experiência humana é tida como inútil, porque nunca nos ensina nada que não soubéssemos já, e nesse sentido Gonçalo Tavares não é um super-Camões mas o anti-Camões. [...] Em *Uma Viagem à Índia*, a ambição é grande, o talento também, mas Tavares recusa qualquer ideia de aventura, sabe à partida o que vai encontrar, e isso desaconselha uma viagem. Nesse sentido, Tavares é também o seu próprio velho do Restelo.

A. Descrição Sucinta do objeto em análise.

B. Comentário crítico.

2.

Uma antiepopéia brilhante mas programática. PEDRO MEXIA | UMA VIAGEM À ÍNDIA | Gonçalo M. Tavares | Caminho

Ambição nunca faltou a Gonçalo M. Tavares, nem confiança nas suas capacidades, e por isso ninguém estranha esta ideia ousada: um romance em verso que parodia Os Lusíadas.

Convém no entanto desfazer equívocos sobre o uso da paródia¹. Embora o texto esteja dividido em cantos (dez), estrofes e versos, não existe rima nem qualquer esquema formal estrito. E a escrita não é especificamente "poética", exceto nalgumas passagens. Percebe-se a intenção de recorrer ao verso para glosar o género épico, mas não é um estratagemma indispensável. Quanto ao elemento paródico, ninguém imagine que se trata de um pastiche² ou de terrorismo cultural. Tavares quer sobretudo retomar a noção de epopeia, vista agora de forma irremediavelmente distópica³. De Os Lusíadas pouco mais existe neste texto do que a ideia vaga de uma "viagem à Índia" e umas quantas citações. Se as primeiras páginas do texto soam quase épicas, com a evocação das grandezas do mundo, logo somos informados de que não haverá aventuras, prodígios ou milagres. Uma Viagem à Índia não tem a abundância narrativa camonianiana nem o tom exaltado, nem as alusões religiosas ou mitológicas; mais importante, só por ironia é que se chama ao protagonista deste romance um "herói", porque Tavares recusa toda e qualquer empatia⁴. Que "epopeia" é então Uma Viagem à Índia? O protagonista (Bloom) viu a sua vida despedaçada por causa de um duplo homicídio (um que sofreu, outro que praticou) e decide viajar para longe, em busca de sabedoria e esquecimento. É uma fuga com carácter pedagógico: "encontrar a sabedoria enquanto foge; fugir enquanto aprende". Escolhe como destino a Índia, civilização antiga e distante. Mas vai para a Índia lentamente e em força, convicto mas demorado, passeando-se primeiro por várias capitais europeias. [...] Antes de encontrar o caminho

aéreo para a Índia, Bloom vai perceber, em diversas cidades, que a Humanidade é igual em toda a parte. O pessimismo antropológico⁵ de Gonçalo Tavares é intenso, e não dá tréguas.

e por isso Bloom vê-se repetidamente ameaçado, traído e roubado, ninguém parece ser de confiança, e o dinheiro é o único valor universal. [...] Os "perigos" que Bloom enfrenta não constituem os clássicos perigos de uma epopeia, são apenas catástrofes patéticas⁶. Quando finalmente chega à Índia, Bloom encontra de novo a decepção, a barbárie, o desconcerto do mundo.

Regressa a casa, melancólico. E em vez de aprender com o sofrimento, cai de novo no tédio. [...] O motor de uma antiepopéia há-de ser de algum modo semelhante ao da epopeia, ou seja, aquilo a que chamamos a "ação". Um romance não tem que "contar uma história", mas uma variação sobre a epopeia dificilmente dispensa a narrativa. [...] Uma Viagem à Índia ocupa supostamente meses e usa uma linguagem seca. Em 450 páginas, há, em vez de ação, conversas, divagações, aforismos⁷, quase sempre estimulantes, mas sem vislumbre de tensão narrativa. E isso até numa antiepopéia faz falta.

Conhecemos o estilo sentencioso de Gonçalo Tavares: deduções, paradoxos, tautologias⁸, uma espécie de ensinamento em constante expansão perifrástica⁹. [...] Uma Viagem à Índia lamenta que o progresso material não seja acompanhado de progresso ético. E que a natureza vença sempre a cultura. Trata-se, como sempre em Tavares, de um texto inteligente, brilhante mesmo, mas totalmente dominado pelo "espírito abstrato e o devaneio". [...] A experiência humana é tida como inútil, porque nunca nos ensina nada que não soubéssemos já, e nesse sentido Gonçalo Tavares não é um super-Camões mas o anti-Camões. [...] Em Uma Viagem à Índia, a ambição é grande, o talento também, mas Tavares recusa qualquer ideia de aventura, sabe à partida o que vai encontrar, e isso desaconselha uma viagem. Nesse sentido, Tavares é também o seu próprio velho do Restelo.

Apreciações pessoais sobre o livro e sobre o autor.

2.1.

Qual é a natureza do texto?

Qual é o objetivo do texto?

Temas	Adjetivos	Verbos
epopeia romance ambição confiança capacidades leia (ousada) assimismo (antropológico) diversas divagações aforismos deduções paradoxos autologias ensinamento em expansão (perifrástica) devaneio super-Camões anti-Camões tédio vislumbre de tensão narrativa	Ousada (Linguagem) Seca Estimulantes (estilo) Sentencioso Inteligente Brilhante (Espírito) abstrato	Parodia Faz(er) falta Dominado (por) Tratar-se de Haver Desaconselhar (uma viagem) Ser

3. A apreciação crítica emite uma opinião pessoal. Identifique os marcadores pessoais presentes no texto e justifique a sua utilização.

- A presença de marcadores de primeira pessoa do plural reforça a ideia de que o trabalho do autor é conhecido pelo leitor.
- A ausência de marcas linguísticas de primeira pessoa reforça a visão positiva do livro: não é o que o crítico considera do livro (dados subjetivos), mas o que o livro efetivamente é (dados objetivos).

Marcação de Pessoa no Discurso

(Ninguém) Estranha
Conhecemos (nós)
Nos ensina
Soubéssemos
Percebe-se

4. Sintetize o texto de Pedro Mexia relativamente ao livro sobre o qual escreve.

- Apresentação do objeto: um romance em verso que parodia Os Lusíadas.
- Justificação da designação que atribui ao objeto (carácter pessoal): aspetos que aproximam e afastam o livro de Os Lusíadas.
- Descrição sucinta do objeto: a história do (anti) herói e da sua viagem à Índia.
- Comentário crítico ao estilo do autor.

Anexo 10: Exemplo da apreciação crítica da peça "A farsa de Inês Pereira" de um aluno e avaliação

Nota: A primeira correção foi feita por um colega a lápis. As correções feitas a vermelho foram feitas posteriormente.

Apreciação Crítica

No dia 26 de janeiro de 2015, fui ao teatro ^{qual?} em visita de estudo ver a "Farsa de Inês Pereira". Fomos ~~ao teatro~~ à companhia de teatro "A Barraca". Esta é uma companhia histórica, fundada em 1975, por ^{peça atriz} Maria do Céu Guerra.

Apesar de não ter as instalações mais modernas ~~o teatro~~ e a sala de teatro ser bastante pequena com assentos apertados, é um estabelecimento bastante acolhedor e agradável.

Quanto à peça em si, excedeu as minhas expectativas. A "Farsa de Inês Pereira" é uma obra fascinante, feita a partir de um ditado popular e é feita ^{ex. alta} em verso. Esta história gira à volta da personagem principal Inês. É ~~uma~~ ^{personagem} uma jovem solteira ^{preocupada} a casar. Ela evita o seu primeiro pretendente Pero Marques por ser desajeitado e rêsco. Então, ^{ela} ~~ela~~ encarga dois judeus de procurarem o seu ^{com o qual} ~~homem~~ ideal. Os judeus encontram um ^{escudeiro} ~~escudeiro~~ no qual Inês casa e logo de seguida ^{o acabou por} ~~atrapalhar~~ de-se. ~~Logo~~ O escudeiro vai para a guerra na qual ^{morre} ~~morre~~. Inês casa com o seu primeiro pretendente e vive feliz para sempre.

A encenação foi de grande qualidade. É uma peça de muito humor. Com momentos de originalidade, como a interação de espectadores na peça. De um modo geral, os atores tiveram uma excelente prestação.

- Canto de escola
- Terno
- Coreografia / Figurinos / Iluminação



Apreciação Crítica
Correção dos textos

Nome		Texto	
------	--	-------	--

Revisão do texto	Sim	Não
1. Respeita o tema?	X	
2. Mobiliza informação adequada ao tema?	X	
3. Descreve sucintamente o objeto?	X	
4. Apresenta comentários críticos?	X	
5. O texto apresenta uma estrutura adequada, sendo constituído por Introdução, Desenvolvimento e Conclusão?	X	
6. Utiliza conectores adequados para encadear de forma lógica as partes do texto?	X	
7. Utiliza vocabulário apreciativo ou depreciativo, consoante a sua posição?	X	
8. Competeu a sua apreciação com elementos paratextuais (título e/ou subtítulo; ilustração; outros elementos icónicos, etc)?		X
9. O texto apresenta correção linguística?	X	
10. O texto está apresentável (letra legível, margens dos parágrafos,	X	
Observações: Este texto está estruturado porém faltam alguns pontos a referir: cronologia, desenvolvimento, Figuras, Elementos e Data de escrita		
Observações do Professor:		

Anexo 11: Planificação de aula: Lírica camoniana

Objetivos específicos	Etapas de ensino/aprendizagem	Conteúdos	T.
-	- Entrada dos alunos e ditado do sumário.	-	5'
<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o poema partindo em primeiro lugar de uma perspetiva linguística para depois prosseguir para a literária. - Adquirir conhecimentos relativamente ao texto literário estudado. - Ativar e consolidar conteúdos linguísticos referentes a anos anteriores (classes de palavras). 	-Atividade A. Projeção do poema “Aquele cativeiro” de Camões: leitura e análise (p.176).	<ul style="list-style-type: none"> - Lírica camoniana: “Aquele cativeiro”. - A experiência amorosa e a reflexão sobre o amor. -A mudança. - A representação da amada. 	45'
<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir conhecimentos sobre o conteúdo programático – a representação da amada. - Conhecer a “mulher” de Petrarca. - Conhecer as “duas” mulheres da lírica camoniana. 	- Atividade B. A representação da amada.	<ul style="list-style-type: none"> - A mulher ideal de Petrarca. - As “duas” mulheres da lírica camoniana. 	10'
<ul style="list-style-type: none"> - Refletir sobre o conteúdo programático – a representação da amada – no poema estudado. 	- Atividade C. Manual, página 177, exercício 5.	<ul style="list-style-type: none"> - A representação da amada no poema “Aquele cativeiro”. 	10'
<ul style="list-style-type: none"> - Concluir o estudo do poema “Aquele Cativeiro”. - Propor a realização de um texto escrito: exposição sobre um tema (o ideal de beleza). 	- Atividade D. Conclusões sobre o estudo do poema “Aquele Cativeiro”	<ul style="list-style-type: none"> - A relativização do mundo e das coisas no século XVI. - A relativização do ideal de beleza. 	10'
<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar conhecimentos relativamente ao campo lexical e semântico. - Praticar a construção da referência através dos pronomes. 	- Atividade E. Exercício da página 177: Gramática 1 e 2.	<ul style="list-style-type: none"> - Campo lexical e campo semântico. - Pronomes e referentes. 	10'
Domínios	Recursos/Materiais	Avaliação	
Leitura; Educação literária; Gramatical; oralidade.	Manual; Computador; Projetor.	Observação direta: assiduidade; pontualidade; comportamento; participação.	

Trabalhos de casa

Realização de um texto escrito: exposição sobre um tema. Os alunos devem recorrer à ficha informativa da página 311 do manual, como documento de apoio, para escrever uma exposição sobre o ideal de beleza feminino e masculino. O texto deve ser entregue numa folha à parte.

Atividades	Descrição	Materiais
-Atividade A. Projeção do poema “Aquela cativa” de Camões: leitura e análise	A leitura e análise deste poema pretende seguir a seguinte lógica: primeiro partiremos de uma perspetiva linguística e depois seguiremos uma linha literária. Os tópicos de análise consistem: 1. Tema (amor, sujeito poético e interpelação de uma terceira pessoa); 2. Descrição da amada (marcas de especificidade; distanciamento e proximidade); 3. Análise do conteúdo (a relação de Camões e Bárbara, recursos estilísticos e valor expressivo); 4. Análise formal. Esta leitura permite conduzir ao tema da representação da amada.	Computador; projetor; manual.
- Atividade B. A representação da amada.	PowerPoint sobre a mulher de Petrarca, influência da lírica camoniana e a figura da mulher na poesia de Camões.	Computador; projetor.
- Atividade C. Manual, página 177, exercício 5.	Pretende-se que os alunos, com a leitura do poema e a apresentação sobre a representação da amada, sejam capazes de refletir sobre a representação concreta da amada nesta composição. As ideias são trocadas oralmente mas os alunos devem escrever uma resposta completa no caderno.	Manual.
- Atividade D. Conclusões sobre o estudo do poema “Aquela Cativa”	Nesta conclusão pretende-se chegar à questão da relativização do ideal feminino e masculino atuais. Propor-se-á a realização de um texto, como trabalho de casa, de exposição sobre este tema, partindo das linhas orientadoras da página 311 do manual.	Computador; projetor; manual.

Anexo 12: PowerPoint



Luís de Camões Rimas

Escola Secundária José Gomes Ferreira
Agrupamento de Escolas de Benfica
10º Ano

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Aquela cativa

Aquela cativa,
que me tem cativo,
porque nela vivo
já não quer que viva.
Eu nunca vi rosa
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse mais fermosa.

Nem no campo flores,
nem no céu estrelas,
me parecem belas
como os meus amores.
Rosto singular,
olhos sossegados,
pretos e cansados,
mas não de matar.

Ôa graça viva,
que neles lhe mora,
para ser senhora
de quem é cativa.
Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde a opinião
que os louros são belos.

Pretidão de Amor,
tão doce a figura,
que a neve lhe jura
que trocara a cor.
Leda mansidão
que o siso acompanha;
bem parece estranha,
mas *bárbara* não.

Presença serena
que a tormenta amansa;
nela enfim descansa
toda a minha pena.
Esta é a cativa
que me tem cativo,
e, pois nela vivo,
é força eu viva.

Luís de Camões, op. cit., pp. 89-90

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

O tema

1. Qual é o tema do poema?

Amor; uma relação amorosa(?).

2. Onde encontramos o sujeito poético? Onde há interpelação de uma terceira pessoa?

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

O tema

1. Qual é o tema do poema?

Amor; uma relação amorosa(?).

2. Onde encontramos o sujeito poético? Onde há interpelação de uma terceira pessoa?

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Sujeito poético

Interpelação de uma 3ª pessoa

Aquela cativa,
que me tem cativo,
porque nela vivo
já não quer que viva.
Eu nunca vi rosa
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse mais fermosa.

Pronome pessoal
Adjetivo masculino

Nem no campo flores,
nem no céu estrelas,
me parecem belas
como os meus amores.
Rosto singular,
olhos sossegados,
pretos e cansados,
mas não de matar.

Ôa graça viva,
que neles lhe mora,
para ser senhora
de quem é cativa.
Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde a opinião
que os louros são belos.

Pretidão de Amor,
tão doce a figura,
que a neve lhe jura
que trocara a cor.
Leda mansidão
que o siso acompanha;
bem parece estranha,
mas *bárbara* não.

Presença serena
que a tormenta amansa;
nela enfim descansa
toda a minha pena.
Esta é a cativa
que me tem cativo,
e, pois nela vivo,
é força eu viva.

Luís de Camões, op. cit., pp. 89-90

Inicialmente já conhecemos o seu autor
e sabemos também que na sua poesia
encontramos a sua experiência amorosa
e a reflexão sobre o Amor.

Nunca há uma 1ª pessoa do plural: nós.

- Aquela: pronome demonstrativo feminino;
- Nela: contração da preposição em + pronome pessoal no feminino.
- Uma: numeral feminino.

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

A caracterização da amada: física e psicológica

3. Como é feita a caracterização?

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Descrição física

Descrição psicológica

Aquela cativa,
que me tem cativo,
porque nela vivo
já não quer que viva.
Eu nunca vi *rosa*
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse mais *fermosa*.

Classe social a que pertence.

Nem no campo flores,
nem no céu estrelas,
me parecem belas
como os meus amores.

Rosto singular,
olhos sossegados,
pretos e cansados,
mas não de matar.

Ôa graça viva,
que neles lhe mora,
para ser senhora
de quem é cativa.
Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde a opinião
que os louros são belos.

Pretidão de Amor,
tão doce a figura,
que a neve lhe jura
que trocara a cor.
Leda mansidão
que o siso acompanha;
bem parece estranha,
mas *bárbara* não.

Presença serena
que a tormenta amansa;
nela enfim descansa
toda a minha pena.
Esta é a cativa
que me tem cativo,
e, pois nela vivo,
é força eu viva.

Luís de Camões, op. cit., pp. 89-90

Procurarmos marcas de especificidade permite-nos definir quem é "Aquela cativa".

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Análise literária

Aquela cativa,
que me tem cativo,
porque nela vivo
já não quer que viva.
Eu nunca vi rosa
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse mais fermosa.

Nem no campo flores,
nem no céu estrelas,
me parecem belas
como os meus amores.
Rosto singular,
olhos sossegados,
pretos e cansados,
mas não de matar.

MAS – adversativa (oposição) ela não “mata” de amor. A estrofe seguinte ajuda-nos a entender o porquê.

Jogo de palavras: a condição social de Bárbara e a escravidão amorosa do sujeito poético.

Ao estar a referir a sua classe social, o sujeito poético pretende demonstrar que ele é superior (socialmente) mas a escrava subjuga-o.

Successivas comparações com elementos da natureza que contribuem para elevar as qualidades da escrava.

- Elogio pessoal – meus olhos; me parecem.
- A amada tem uma beleza superior às flores e às estrelas.

Não é um rosto banal, é único, o que significa que não corresponde aos padrões de beleza tradicionais.

Os olhos refletem a alma: calma e serenidade que caracterizam as mulheres da lírica camoniana. Mas a informação dada a seguir prova o contrário: ela está cansada do trabalho de escrava.

Hipérbole: superiorização da amada (recurso tradicional)

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Ôa graça viva,
que neles lhe mora,
para ser senhora
de quem é cativa.

Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde a opinião
que os louros são belos.

Pretidão de Amor,
tão doce a figura,
que a neve lhe jura
que trocará a cor.

Leda mansidão
que o siso acompanha;
bem parece estranha,
mas bárbara não.

continuo reforço da graciosidade da mulher.

Jogo de palavras: senhora/cativa. Reforça a ideia de que apesar de “cativa” ela é senhora dos seus apaixonados (quem – pronome relativo).

A opinião geral do povo ignorante é que os cabelos louros é que são belos. Ao enaltecer a sua beleza a sociedade mudaria de opinião, já que não só “os louros são belos”.

Cor negra carregada – vai contrastar novamente com o “modelo” feminino da época.

Hipérbole e personificação: ela é tão bela que a neve inveja a sua tonalidade morena e jura que trocaria de cor.

Mas depois contrasta a pretidão com as características psicológicas do modelo: doçura, alegre, serena, ajudada, sensata.

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Presença serena
que a tormenta amansa;
nela enfim descansa
toda a minha pena.

Esta é a cativa
que me tem cativo,
e, pois nela vivo,
é força eu viva.

Antítese: a sua serenidade acalma as tormentas de amor e os conflitos de opinião (o povo vão).

É o fim do elogio. É a sua musa, ele escreve sobre ela (pena).

Reforço final da ideia da escrava que o tem “escravo” do seu amor. Ele vive por ela e é o amor que sente por ela que o motiva (força) a viver.

Luís de Camões, op. cit., pp.89-90

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Aquela cativa,
que me tem cativo,
porque nela vivo
já não quer que viva.
Eu nunca vi rosa
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse mais fermosa.

Ôa graça viva,
que neles lhe mora,
para ser senhora
de quem é cativa.
Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde a opinião
que os louros são belos.

Presença serena
que a tormenta amansa;
nela enfim descansa
toda a minha pena.

Esta é cativa
que me tem cativo,
e, pois nela vivo,
é força eu viva.

Pretidão de Amor,
tão doce a figura,
que a neve lhe jura
que trocará a cor.
Leda mansidão
que o siso acompanha;
bem parece estranha,
mas bárbara não.

Aquela (pronome demonstrativo) implica um distanciamento, pois o sujeito poético ainda não apresentou a sua amada.

Esta (pronome demonstrativo) implica proximidade. As características da amada já são conhecidas.

Luís de Camões, op. cit., pp.89-90

Porquê?

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Depois da leitura ..

- Ter em conta a sua biografia.
 - Camões viveu em Goa.
 - Viveu dois anos na Ilha de Moçambique, vindo de Goa, entre 1567 e 1569, antes de regressar ao Reino.

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Análise formal

- 5 estrofes.
- Versos: Oitavas.
- Métrica: Redondilha menor (5 sílabas métricas).
- Esquema rimático: ABBACDDC (interpolada e emparelhada).

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

A representação da amada

1. A mulher petrarquista

Petrarca (1304-1374) cultor do «amor elevado».

Temas: musa (Laura), amor platónico, amor irrealizável, transcendência divina, a ausência, solidão.

Modelo feminino: cabelos loiros, pele nívea, beleza serena, impalpável, abstrata, inacessível, símbolo de harmonia e perfeição.



Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

2. A mulher de Camões

- A mimese é a base da arte poética do Renascimento⁽¹⁾: o poeta deve imitar os modelos clássicos, assimilando as suas regras e as suas convenções e se possível, deve superá-los.
- Camões será um exemplo do conceito: no género épico e na lírica. A sua poesia vai ultrapassar a de Dante e Petrarca, na descrição da formosura da mulher amada.

(1) Não esquecer que o Renascimento vai de finais do século XIV até ao século XVI

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

A existência de dois tipos de mulher:

1ª a que é intocável, misteriosa, sempre ausente mesmo quando presente, ela está para além do "véu terrestre"-, perante a qual o poeta se coloca de joelhos em atitude de vassalagem e de adoração.

2ª a terrena, modelada de formas ondulantes e atraentes, perante a qual o homem se sente irresistivelmente atraído, causando-lhe a alegria dos sentidos (é a mulher que o poeta viu na corte de D. João III, pela qual se apaixonou mesmo sabendo da impossibilidade de a conquistar por razões de ordem social; é a Inês de Castro que ama loucamente D. Pedro, mesmo sabendo que esse amor pode custar-lhe a própria vida).

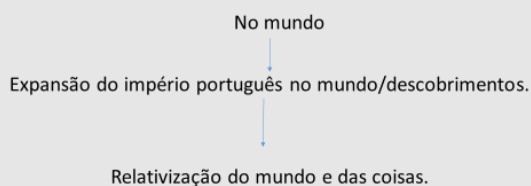
Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Manual, pág.177, exercício 5.

Neste retrato feminino há uma conciliação/interseção entre a tradição da poesia peninsular e a petrarquista. Conjugam-se dados realistas, como a referência à cor dos olhos, cabelos, pele, com a graciosidade, superioridade e contenção, tipicamente neoplatónicas e petrarquistas.

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Conclusões



Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Camões...

- Escreve sobre uma mulher que por um lado contraria o modelo da mulher renascentista pelas suas características físicas mas por outro representa a serenidade, sensatez e calma, características que se inscrevem neste modelo.

Porquê?

Prática de Ensino Supervisionada | Constança da Marta

Anexo 13: Planificação da aula sobre a Dedicatória d'Os Lusíadas

Objetivos específicos		Etapas de ensino/aprendizagem	Conteúdos	T.
-		-Entrada, preparação do material e ditado do sumário.	-	10'
<ul style="list-style-type: none">- Identificar a tipologia da dedicatória.-Reconhecer a contextualização histórico-literária.- Identificar o interlocutor do texto.- Dividir o texto em partes de acordo com o assunto.- Reconhecer referências históricas nos Lusíadas que constituam a matéria épica do mesmo.- Identificar o tom apelativo do texto tendo por base os recursos linguísticos aos que o autor recorre.- Distinguir as partes temáticas da Dedicatória.- Adquirir recursos literários para contrapor as críticas das reflexões do poeta.		<p>Leitura e análise da Dedicatória d’Os Lusíadas.</p> <ul style="list-style-type: none">- O que é uma Dedicatória?: breve discussão sobre as características da dedicatória.- Contextualização: quem era D. Sebastião?- Leitura individual (pp. 228-229).- Organização lógica da Dedicatória – análise literária e linguística:<ul style="list-style-type: none">- Louvor.-Apelo de carácter pessoal e argumentos justificativos.- Apelo de carácter nacional.-Reforço do apelo pessoal.- Considerações finais.	<ul style="list-style-type: none">- Contextualização.-Imaginário épico:<ul style="list-style-type: none">- matéria épica: feitos históricos e viagem;- sublimidade do canto;- mitificação do herói. <p>Linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none">- Vocativo “vós”, 2ª pessoa do plural.- Modo Imperativo associado aos apelos.- Léxico associado quer aos louvores.- Recursos expressivos.	60'
<ul style="list-style-type: none">- Testar e reforçar a compreensão do texto fonte.- Realizar transformação de texto.- Respeitar a tipologia da carta como texto argumentativo.- Escrever um texto argumentativo partindo de uma tipologia textual diferente.- Exercitar as formas de tratamento.- Tomar conhecimento da estrutura e recursos do texto argumentativo.		- Proposta de realização de um texto argumentativo em formato de carta.	<ul style="list-style-type: none">- O texto argumentativo.- Dedicatória d’Os Lusíadas. <p>-Linguagem/Recursos linguísticos: formas de tratamento; a coordenação e subordinação; conectores.</p>	20'
Domínios		Recursos/Materiais		Avaliação
Interação oral; Leitura; Compreensão leitura; gramatical; expressão escrita.		Manual; caderno; Computador; Projetor; apresentação PowerPoint.		Observação direta: assiduidade; pontualidade; comportamento; participação.
Trabalho de casa				
Terminar o texto em casa.				

Anexo 14: PowerPoint

Dedicatória: Constituição da matéria épica

10º ano
Prática de Ensino Supervisionada

Sumário

- Leitura e análise da Dedicatória d'Os Lusíadas.
- Reprodução de uma carta de Camões a D. Sebastião: reforço da compreensão da Dedicatória.

O que é uma Dedicatória?

Inscrição ou palavras com que se dedica ou oferece a alguém uma produção literária ou artística.

"dedicatória", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <https://www.priberam.pt/DLPO/dedicat%C3%B3ria> [consultado em 23-04-2016].

Notas & Contextualização

- A Dedicatória não é um elemento estrutural obrigatório do género épico.
- Camões faz uma breve exposição ao Rei do assunto dos Lusíadas.
- Quando foi publicada a 1ª versão impressa d'Os Lusíadas, em 1572, D. Sebastião tinha 18 anos.

Sobre D. Sebastião...

- D. Sebastião reinou de 1568-1578 e foi o penúltimo rei antes do domínio espanhol (1580-1640).
- O seu prematuro desaparecimento numa manhã de nevoeiro na batalha de Alcácer Quibir deu origem ao mito sebastianista.
- Este mito é um sentimento muito português a partir do qual nasce uma lenda que tem povoado o imaginário coletivo do povo.

Quanto ao assunto, é possível dividir este texto em partes. Delimita-as e indica o assunto de cada uma.

Organização lógica da Dedicatória:

- Louvor.
- Apelo de carácter pessoal e argumentos justificativos.
- Apelo de carácter nacional.
- Reforço do apelo pessoal.

Louvor: Estâncias 6-8

- Descrição e elogios ao rei.

6 2ª pessoa do plural
Apóstrofe: aumenta a recetividade.
Característica do discurso direto.
E **vós**, ó bem nascida segurança

Da Lusitana antiga liberdade,
E não menos certíssima esperança
De aumento da pequena Cristandade;
Vós, ó novo temor da Maura lança,
Maravilha fatal da nossa idade,
Dada ao mundo por Deus, que todo o mande,
Pera do mundo a Deus dar parte grande;

Vê nele a garantia da independência nacional e da preservação da religião cristã no reino de Portugal.

O novo rei infunde medo nos Mouros, inimigos da Cristandade.

7 Jovem
Vós, tenro e novo ramo florecente
De ãa árvore, de Cristo mais amada
Que nenhua nascida no Ocidente,
Cesárea ou Cristianíssima chamada
(Vede-o no vosso escudo, que presente
Vos amostra a vitória já passada,
Na qual vos deu por armas e deixou
As que Ele pera si na Cruz tomou);

Árvore: dinastia dos reis Portugueses. Não há dinastia mais amada no Ocidente que a portuguesa, nem dos imperadores alemães e franceses.

8
Vós, poderoso Rei, cujo alto Império
O Sol, logo em nascendo, vê primeiro,
Vê-o também no meio do Hemisfério,
E quando de ce o deixa derradeiro;
Vós, que esperamos jugo e vitupério
Do torpe Ismaelita cavaleiro,
Do Turco Oriental e do Gentio
Que inda bebe o licor do santo Rio:

O Império Português é o primeiro e o último a ver o nascer e o pôr do sol.

Nós: o povo português.

Jugo: domínio. Vitupério: insulto/injúria.

Inimigos e perigos do reino.

Anáfora: repetição da mesma palavra para reforçar o tom apelativo.

Apelo de carácter pessoal e argumentos justificativos: Estâncias 9-10

- O poeta pede ao rei que leia a sua epopeia, na qual encontrará a grandeza dos feitos dos portugueses, e poderá concluir que é melhor ser rei deste povo pequeno que do mundo inteiro.

9 Modo Imperativo: apropriado para o apelo.
Inclinaí por um pouco a majestade
Que nesse tenro gesto vos contemplo,
Que já se mostra qual na inteira idade,
Quando subindo ireis ao eterno templo;
Os olhos da real benignidade
Ponde no chão: vereis um novo exemplo
De amor dos pátrios feitos valerosos,
Em versos divulgado numerosos.

Inteira idade: força da vida.

Pede ao rei que do "alto" olhe para o chão e o veja. Camões reforça a ideia da sua condição social de fidalgo pobre. Ele apresenta-se como um "novo exemplo" que divulga em versos harmoniosos e ritmados os feitos valerosos dos portugueses.

10 Insignificante; pequeno.
Vereis amor da pátria, não movido
De prêmio vil, mas alto e quasi eterno;
Que não é prêmio vil ser conhecido
Por um pregão do ninho meu paterno.
Ouví: vereis o nome engrandecido
Daquelles de quem sois senhor superno,
**E julgareis qual é mais excelente,
Se ser do mundo Rei, se de tal gente.**

Proclamação.

Deixa no ar que depois do rei ler a sua obra julgará se é melhor ser rei do mundo ou do povo português.

Apelo de carácter nacional: Estâncias 11-16

- A cada herói fantasioso da poesia da Antiguidade, Camões contrapõe um ou mais heróis portugueses.

11 Não ireis ver heróis "falsos". A obra trata de heróis reais.
Ouví, que não vereis com vãs façanhas,
Fantásticas, fingidas, mentirosas,
Louvar os vossos, como nas estranhas
Musas, de engrandecer-se desejosas:
As verdadeiras vossas são tamanhas
Que excedem as sonhadas, fabulosas,
**Que excedem Rodamonte e o vão Rugeiro
E Orlando, inda que fora verdadeiro.**

Referência à obra Orlando furioso de Ariosto.

Heróis "falsos" referidos anteriormente.

12

Por **estes** vos darei um **Nuno fero**,
 Que fez ao Rei e ao Reino tal serviço,
 Um **Egas** e um Dom Fuas, **que de Homero**
A citara par' eles sô'coibio;
 Pois polos Doze Pares dar-vos quero
 Os Doze de Inglaterra e o seu **Magriço**;
 Dou-vos também aquele **ilustre Gama**,
 Que para si de **Eneias** toma a fama.

Herói da Iliada de Homero e da Eneida de Virgílio.



D. Nuno Álvares Pereira: maior militar português de sempre e gênio militar.



em número o e venceu que travou a infantaria

era o que va o cantor a clássica: iada.

Inversão da ordem normal das palavras: anástrofe.

13

Pois se a troco de Carlos, Rei de França,
 Ou de César, quereis igual memória,
 Vede o primeiro Afonso, cuja lança
 Escura faz qualquer estranha glória;
 E aquele que a seu Reino a segurança
 Deixou, com a grande e próspera vitória;
 Outro Joane, invicto cavaleiro;
 O quarto e quinto Afonsos e o terceiro.

Referências a reis e grandes imperadores.

Navegador, militar e cosmógrafo português.

14

A minha obra não esquecerá dos reis que através de guerras fizeram de Portugal sempre vencedor.

Nem deixarão meus versos esquecidos
 Aqueles que nos Reinos lá da Aurora
 Se fizeram por armas tão subidos,
 Vossa bandeira sempre vencedora:

Figuras ilustres.

Um Pacheco fortíssimo e os temidos
 Almeidas, por quem sempre o Tejo chora,
 Albuquerque terrível, Castro forte,
 E outros em quem poder não teve a morte.

Reforço do apelo pessoal: Estâncias 15-18

- O poeta pede novamente ao rei que aceite e valorize Os Lusíadas, que reconheça o valor dos seus argonautas, o que será impulso para novas façanhas, e, finalmente explicita que o próprio rei será matéria de conto épico.

Ver estância 12. Agora refere-se aos heróis portugueses.

15

E, enquanto eu **estes canto** – e a vós não posso,
 Sublime Rei, que não me atrevo a tanto –,
Tomai as rédeas vós do Reino vosso:
Dareis matéria a nunca ouvido canto.
Comecem a sentir o peso grosso
(Que polo mundo todo faça espanto)
De exércitos e feitos singulares,
De África as terras e do Oriente os mares.

Camões deseja, para além do reconhecimento a que tinha direito pela escrita de uma obra única nas Letras nacionais e que contribuía para tornar inesquecíveis grandes e decisivos momentos da História de Portugal, que a sua epopeia fizesse ver ao jovem rei a responsabilidade do cargo que ocupava.

Exício: destruição/ruína.
 Afigurado: imaginado

16

Em vós os olhos tem o Mouro frio,
 Em quem vê seu **exício afigurado**;
 Só com vos ver, o **bárbaro Gentio**
Mostra o pescoço ao jugo já inclinado;
Tétis todo o cerúleo senhorio
Tem pera vós por dote aparelhado,
Que, afeiçoada ao gesto belo e tenro,
Deseja de comprar-vos pera genro.

Os bárbaros demonstram submissão ao rei.

Tétis, deusa do mar, esposa do Oceano, reserva em dote a D. Sebastião «todo o cerúleo (da cor do céu) senhorio», porque «deseja comprá-lo para genro».

Em si se vêm projetadas as obras de grandes reis por parte dos deuses do Olimpo e inclusive pelos próprios reis.

17

Em vós se **vêm**, da Olímpica morada,
 Dos dous avós as almas cá famosas;
 Õa, na paz angélica dourada,
 Outra, pelas batalhas sanguinosas.
 Em vós **esperam** ver-se renovada
 Sua memória e obras valerosas;
E lá vos têm lugar, no fim da idade,
No templo da suprema Eternidade.

Quando envelhecer também terá um lugar na Eternidade.

18

Mas, enquanto este tempo passa lento
 De regerdes os povos, que o desejam,
Dai vós favor ao novo atrevimento,
Pera que estes meus versos vossos sejam,
 E vereis ir cortando o salso argento
 Os vossos **Argonautas**, por que vejam
 Que são vistos de vós no mar irado,
E costumai-vos já a ser invocado.

Heróis da mitologia grega, navegadores da nau Argo que partiu em busca do velo de ouro.

O poeta apela novamente ao rei para que valorize a obra já que o facto da nação ter estes heróis, o rei será também matéria épica: «e costumai-vos já a ser invocado».

Considerações finais

- Camões explica que não versará sobre heróis e factos lendários e fantasiosos, como as epopeias antigas, mas sim sobre heróis reais e sobre a matéria histórica de que é feito Portugal.
- Pede a D. Sebastião que reconheça a sua obra os seus versos em louvor da pátria.
- Mais que um tom de louvor, marca o destaque dado aos portugueses e às personalidades históricas.
- A Dedicatória permitir-nos-á contrapor os louvores com as críticas nas reflexões do poeta que surgem no final de cada canto. (c. VII, 82: D. Sebastião não era dado a leituras nem à cultura livreca).

Proposta de tarefa final

- Para além do elogio ao rei, Camões pretende convencê-lo a reconhecer a sua obra, por isso recorre a uma linguagem argumentativa, sendo a função de linguagem predominantemente apelativa. O poeta recorre a vocativos, apóstrofes e ao uso frequente do modo Imperativo.

Proposta de tarefa final

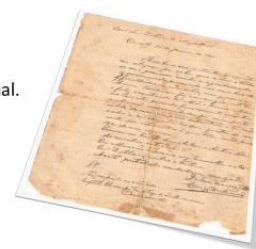
- Argumentar é expressar uma convicção, um ponto de vista que é desenvolvido e explicado de forma a persuadir o ouvinte/leitor. Por isso é necessário que apresentemos um raciocínio coerente e convincente baseado na verdade e que influencie o outro, levando-o a pensar/agir em conformidade com os nossos objetivos.

Proposta de tarefa final

O texto argumentativo deve começar por uma introdução que ocupa normalmente um parágrafo; segue-se o desenvolvimento, em parágrafos que contêm os argumentos e os contra-argumentos, seguidos de exemplos; finalmente, uma conclusão, de parágrafo único, que retoma a afirmação inicial provada ou contrariada. Os vários parágrafos devem estar encadeados uns nos outros pelos articuladores (conjunções e locuções coordenativas e subordinativas) do discurso ou conectores lógicos (de causa-efeito-consequência, hipótese-solução, etc.).

A carta deve incluir:

- o remetente e destinatário.
- os apelos de carácter pessoal e nacional.



Formas de tratamento

Vossa Alteza	3ª pessoa do singular
Vossa Majestade	2ª pessoa do plural
Sua Majestade	
Vossa Excelência	
Vossa Senhoria	

Anexo 15: Planificação da aula: o livro de receitas

Objetivo geral: Mobilizar, praticar e consolidar conhecimentos adquiridos no decorrer na unidade 2: Un buen menú para realizar a tarefa final – o livro de receitas da turma.				Duração: 90 minutos	
Objetivos Específicos		Conteúdos			
- Consolidar o imperativo regular da segunda pessoa do singular “tú”; -Consolidar o imperativo irregular da segunda pessoa do singular “tú”. - Diferenciar nas indicações as formas verbais de “tú” no imperativo e de “tú” e “nosotros” no presente do indicativo; -Ler indicações para preparar uma receita; -Reescrever uma receita utilizando o imperativo afirmativo “tú”. -Passar as indicações do presente/infinitivo para o imperativo; -Aplicar vocabulário relacionado com as receitas; -Conhecer algumas receitas de pratos da gastronomia espanhola/américa-latina		Comunicativos	Gramaticais	Léxicos	Culturais
		Instruções	- Imperativo afirmativo da 2ªpessoa do singular: verbos regulares e principais irregulares (decir, hacer, salir, ser, venir ir(se), poner, tener); -Colocação dos pronomes de complemento com os verbos no imperativo afirmativo.	- Léxico relacionado com receitas: ✓ Ingredientes (Tomate, huevos, arroz...); ✓ Unidades de medida (x litros/kilos de..., medio litro/kilo de..., x gramos de...); ✓ Conectores para ordenar o discurso (primero, luego/después, para terminar/por último, mientras (tanto); ✓ Utensílios de cozinha (cuchillo, tenedor, cuchara, batidora); ✓ Verbos para cozinhar (añadir, echar, poner, quitar, mezclar, batir, escurrir, untar...).	- Pratos da gastronomia espanhola e de países da América-Latina.
Competências		Materiais		Avaliação	
Expressão/ interação oral; compreensão auditiva; exposição oral; gramatical.		- Computador; Vídeo; Projetor; Fichas de trabalho; folhas brancas A4.		Observação direta: componente socioafetiva: participação, relacionamento com os colegas.	

T.	Atividades	Resumo da atividade	Estratégias	Domínios/Capacidades
5'	Projeção do sumário.	-Video: Mi receta de Gazpacho; -Ejercicios; -Actividad: el libro de recetas.	Projeção.	-
7'	Vídeo: “Mi receta de Gazpacho”; questionário.	A professora dá início à atividade: primeiro pergunta que pratos típicos espanhóis os alunos conhecem e se têm em Portugal oportunidade de prová-los.	Interação oral professor/alunos. Visionamento de um vídeo.	Compreensão auditiva; Expressão/Interação oral.
10	Ficha de trabalho: questionário sobre o vídeo; revisão do imperativo; sopa de letras com verbos para cozinhar.	Antes de pôr o vídeo, pergunta se os alunos conhecem a receita do gaspacho. Distribui uma ficha com um questionário sobre o vídeo. À medida que vêem o vídeo preenchem a ficha.	Ficha de compreensão auditiva e ativação de conhecimentos.	
10	Correção da ficha de trabalho.	Correção da mesma.		
10	Criação da tarefa final: -Divisão da turma em pares (8 pares);	-São distribuídos aos alunos 16 imagens: 8 com os ingredientes e 8 com a fotografia do prato final. Entre eles e com a ajuda das professoras têm de encontrar o seu prato rapidamente para formar grupo.	Interação oral professor/alunos, aluno/aluno.	Expressão/Interação oral.
15	-Ficha de trabalho	A ficha de trabalho vai contemplar as seguintes atividades: organizar o texto, preencher um quadro com os verbos, reescrever a receita com as formas verbais no imperativo afirmativo “tú”.	Ficha.	Gramatical; Socioafetivo.
15	Imagens da receita passo a passo e apresentação da receita à turma. ¹⁷	Cada par tem de apresentar a sua receita: o prato típico, leitura/apresentação dos passos enquanto se projetam as imagens da receita.	Apresentação de trabalho.	Exposição oral.
5	Autoavaliação e avaliação da atividade.	Cada aluno preenche uma ficha de autoavaliação e avaliação da atividade (materiais, atividades, etc.).	-	-

¹⁷ Caso não tenhamos tempo esta atividade é suprimida.

Anexo 16: Ficha de trabalho

A. Lee con atención las preguntas siguientes y contéstalas mientras visionamos el vídeo “Mi receta de Gazpacho”.

1. ¿Cuáles son los ingredientes del gazpacho?



2. ¿Qué utensilios de cocina utiliza la cocinera para hacer el gazpacho?



3. ¿Qué debemos hacer con el pan si es de ayer y está duro?

- a) Lo ponemos en una sartén con aceite de oliva.
- b) Lo ponemos en agua.
- c) No lo utilizamos en nuestro gazpacho.



4. Completa los huecos con los verbos del vídeo:



- a) _____ la piel de los tomates.
- b) _____ la cebolla y _____ media.
- c) _____ un pimiento.
- d) _____ el pan del agua y mételo con todo lo demás.
- e) Finalmente, _____ el aceite.

5. ¿Qué le pasa a la cocinera cuando prueba su gazpacho?

- a) Llama a su madre para que pruebe su comida.
- b) Lo calienta.
- c) Descubre que en vez de echar sal ha echado azúcar.



B. Repaso del Imperativo

1. Completa la siguiente receta de la empanada con los verbos en el imperativo afirmativo tú.

En primer lugar ^{1.} (preparar) la masa mezclando la harina con un vaso de aceite de oliva, un vaso de vino blanco, un vaso de agua y sal. ^{2.} (amasar) durante un rato añadiendo harina hasta que la masa no se pegue a tus dedos.

Para el relleno ^{3.} (cortar) en dados las seis cebollas grandes, un pimiento rojo grande y cuatro o cinco dientes de ajo. ^{4.} (picar) los ingredientes ^{5.} (echar) aceite de oliva en la sartén y ^{6.} (freírlos) hasta que se doren. ^{7.} (añadir) también un poco de sal.

^{8.} (extender) la masa utilizando un rodillo de cocina y ^{9.} (poner) una capa de masa sobre una bandeja. Encima de la masa ^{10.} (colocar) la mezcla de cebolla, pimiento y ajo dorados y además el atún.

Con otra capa de masa ^{11.} (tapar) la mezcla. ^{12.} (batir) un huevo y con un pincel de cocina ^{13.} (pintar) toda la superficie.

^{14.} (ponerlo) en el horno durante 45-60 minutos a 200 grados. ^{15.} (esperar) a que enfríe y ^{16.} (disfrutar) de este plato tradicional de Galicia



2. Contesta la sopa de letras con los verbos para cocinar.

Y M S E C Q E E U C A C O W D U
U E E C O U N S P S A O K A R P
A Z C S L I D P C P Ñ C H E R I
W C A V O T U E O R A I B I D C
S L R Y C A B R R E D N P I Q A
G A J X A R Y A T Q I A E K Y R
V R R F R E E R A O R R L I R I
T E Y O K I G R R I M W A O G U
X Q J O J B Q X H E U O R D E P
L A V A R S V I F O F R E I R P
W A I H U H O A U E C A I O I O
B A T I R B Y D U K O Y N N F N
R U Y U L O A T V N M U I O K E
L B A T I R Y O S P E X X E M R
I Y Y O V F K Z O G R Y H W G Y
D I J I A G J G G A F E A E V G

Añadir; cortar; pelar; freír; quitar; cocinar;
poner; batir; mezclar; colocar; esperar; comer;
secar; picar; lavar

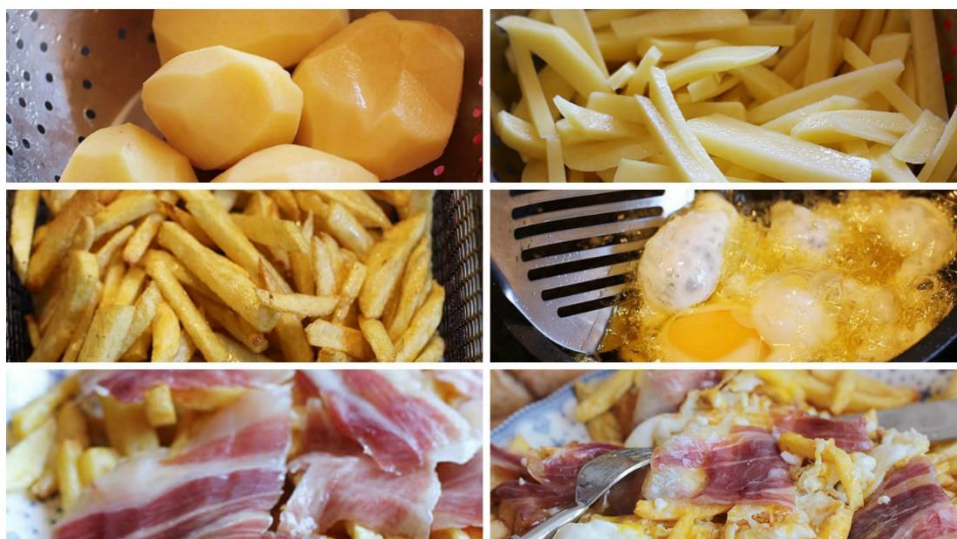


Anexo 17: Fichas con recetas

Grupo I: Huevos rotos con patatas fritas y jamón serrano

1. En este texto encontrarás la receta de huevos rotos con patatas fritas y jamón serrano desorganizada. Organiza los pasos de manera a crear una receta completa y organizada.

A. Por fin <u>presentamos</u> estos huevos rotos en una sartén encima de las patatas y <u>les añadimos</u> por encima las lonchas de jamón serrano.	
B. <u>Calentamos</u> ½ de aceite de oliva en una sartén, <u>echamos</u> una patata y cuando salgan burbujas <u>añadimos</u> el resto.	
C. <u>Fríe</u> a fuego medio durante unos 10-12 minutos aproximadamente. <u>Retira</u> las patatas con una espumadera y <u>escúrrelas</u> bien.	
D. Primero <u>pelamos</u> dos patatas grandes, <u>las cortamos</u> en tiras y <u>las lavamos</u> en agua fría.	
E. En otra sartén con aceite, <u>freímos</u> los huevos con 4 dientes de ajo.	
F. <u>Secamos</u> las patatas.	



1. Completa el recuadro siguiente con los verbos de la receta en el imperativo de persona tú o los verbos que ya tienen la forma en el imperativo, busca en el texto y escríbelos.

Indicativo	Imperativo
Presentamos	
	Añádeles
Calentamos	
Echamos	
	Fríe

Indicativo	Imperativo
	Retira
	Escurre
Pelamos	
Las cortamos	
	Lávalas

Grupo VIII: Guacamole

1. En este texto encontrarás la receta de Guacamole desorganizada. Organiza los pasos de manera a crear una receta completa y organizada.

A. <u>Le ponemos</u> sal al gusto ¡¡y a comer!!	
B. <u>Picamos</u> la cebolla muy fina y <u>cortamos</u> el tomate en cuadritos pequeños y <u>le quitamos</u> las semillas. <u>Reservamos</u> en un bol aparte.	
C. Con el chile <u>hacemos</u> lo mismo, <u>lo picamos</u> muy finito y <u>le agregamos</u> al gusto, según os guste más o menos picante.	
D. Una vez todo dispuesto, <u>pelamos</u> los aguacates. <u>Los disponemos</u> en un bol y con un tenedor <u>los aplastamos</u> hasta dejar una crema con distintas texturas. Ahora <u>agregamos</u> todo lo reservado, la cebolla, el tomate, el cilantro, el chile y todo esto lo regamos con el zumo del limón o de la lima.	
E. <u>Picamos</u> lo equivalente a una cucharadita, las hojas de cilantro muy pequeñas.	



1. Completa el recuadro siguiente con los verbos de la receta en el imperativo de persona tú o los verbos que ya tienen la forma en el imperativo, busca en el texto y escríbelos.

Indicativo	Imperativo
	Ponle
Picamos	
Cortamos	
Le quitamos	
Hacemos	

Indicativo	Imperativo
Reservamos	
	Pícalo
Le agregamos	
Pelamos	
	Aplasta

Grupo I:

Paella de marisco

Ingredientes: 250 gr de gambas; 1 calamar; 1 kilo de mejillones; 200 gr de almejas; 1 pimiento rojo; 1 pimiento verde; 2 tomates; Perejil; 5 granos de pimienta negra; 2 o 3 dientes de ajo; Sal; azafrán; 2 vasos de arroz, 5 vasos de agua o de caldo de marisco o pescado; Aceite de oliva.



Limpiar;	abrir las almejas;
cacerola;	verter el agua;
pelar;	repartir las gambas;
lavar;	hervir;
paellera;	reposar;
añadir;	aplantar;
trozos;	mezclar;
incorporar.	

Grupo III:

Berenjenas fritas con miel

Ingredientes: 2 berenjenas; harina para freír o harina de garbanzos; Sal; aceite de oliva virgen extra; miel de caña.



Cortar en tiras;
Lavar;
Poner en agua;
Escurrir;
Enharinar;
Freír;
Sacar;
Poner hilos de miel.

Anexo 19: Excertos do livro de receitas



Nota das professoras

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino, sob a orientação da professora Carmela Ambrosio e integrado no programa curricular da disciplina de Espanhol do oitavo ano propõe-se a realização deste livro de receitas de autoria dos alunos. Este livro foi previsto como tarefa final da unidade didática "Un buen menú".

Privilegiando o contacto com a cultura estrangeira, trabalhámos o modo imperativo como conteúdo gramatical fundamental para a função de dar ordens, léxico relacionado com a alimentação e restauração e no sentido de desenvolver uma competência sociocultural, promoveu-se o contacto com diversas abordagens da gastronomia espanhola.

Para consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo da unidade, os alunos do 8ºD e 8ºE da Escola Básica e Secundária Josefa de Óbidos em Campo de Ourique, construíram e reescreveram receitas tradicionais conferindo-lhes um cunho mais pessoal, seja pela organização das mesmas ou pela composição gráfica que as acompanhem. Conseguiu-se assim criar um livro que, redigido numa língua estrangeira, está ao alcance de todos.

Alunos, professores, encarregados de educação e restantes membros da comunidade escolar estão convidados a consultar este livro sempre que estejam na disposição de elaborar e provar novos sabores e quem sabe, se sintam desafiados para a aprendizagem deste idioma.

As professoras:
Carmela Ambrosio Mabere
Constança Piloto de Matos

La comida es una de las maneras más poderosas de acercar a culturas distintas.

Cuando viajamos, olores, colores y sabores desconocidos nos sorprenden, nos intrigan y nos seducen. Descubrimos nuevos ingredientes y reinventamos los de toda la vida.

El español nos conquista el vida y nos engrandece el paladar.

Esperamos que este libro de recetas, con palabras e imágenes de un mundo en español, sea el punto de partida de una larga jornada de descubierta hacia nuevos sabores.

La vida está hecha de nuevas experiencias, ¿por qué no arriesgar?



Papajotes

En un bol grande, bate el huevo. Una vez que este ha quedado como si fuera para una tortilla, añádele los 250 ml de leche y bate hasta que todo quede bien incorporado.

Añade es el turno de la harina que hay que añadir poco a poco. Echa un poco y mezcla y así en al menos 3 veces, una vez añadida toda la harina, fórrale la cucharadita de gasosa (o de bicarbonato) y la sigue en bol. Déjalo final abultando una especie de coma superior. Para ir calentando una sartén con abundante aceite de oliva vegetal extra, cuando este llegue caliente, con una cuchara coge porciones de la masa y échala al aceite.

Cuando estén fritos retíralos sobre papel absorbente, cubelos en un plato o fuente para que no queden tan fríos.

Cuando ya tengas todo listo espáloselos en platos calientes. Sirvelos calientes y si quieres más con una layera de chocolate.

En un bol grande, batimos el huevo. Una vez que este ha quedado

AMBAS AL AJILLO

Ingredientes: 400 gr. de gambas;
4 dientes de ajo;
1/2 guindillas;
Soc. de aceite de oliva;
sal;
perejil.




- 1- primero, pela las gambas y lávalaslas, pela los ajos y cortalos en rodajas;
- 2- En una sartén pon bastante aceite de oliva, los ajos y las guindillas, deja que calienten en fuego medio. Es conveniente que el fuego este suave para dar tiempo a que el aceite coga el sabor de las guindillas;
- 3- justo cuando los ajos comienzan a dorarse incorpora las gambas y apaga el fuego;
- 4- con el ^{calor} residual las gambas estarán hechas, no debes que se cocinen en exceso ya que corres el riesgo de que se queden algo secas - sin embargo;



Anexo 20: Planificação geral da unidade: *Vidas*

Duração: 15 aulas de 45 minutos		Conteúdos		
Objetivos Gerais	Comunicativos	Gramaticais	Lexicais	Socioculturais
<ul style="list-style-type: none"> - Ler biografias utilizando o pretérito indefinido; - Construir e reproduzir biografias a partir de dados. - Conhecer o paradigma dos verbos regulares e de alguns verbos irregulares no Pretérito Indefinido. - Descrever um quadro; - Expressar impressões sobre arte; - Conhecer personagens e pintores do mundo hispano falante (Quino e Mafalda; Picasso, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Acontecimentos pontuais da vida de uma pessoa. - Estruturas para descrever como vemos algo ou alguém. - Impressões e opiniões e sobre arte (com <i>Parecer</i> + adjetivo; <i>encantar</i>; superlativos; adjetivos). 	<ul style="list-style-type: none"> - Pretérito indefinido: verbos regulares e alguns verbos irregulares; - Perífrases verbais: <i>Estar</i> + gerúndio no passado; perífrases: <i>empezar a</i> + infinitivo; <i>terminar de</i> + infinitivo; <i>dejar de</i> + infinitivo; <i>seguir</i> + gerúndio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Marcadores temporais que indicam um tempo terminado e acompanham geralmente o pretérito indefinido (datas). - Léxico sobre marcos importantes da vida de uma pessoa (<i>nacer, morir, la boda, el cumpleaños, el primer día de clase,</i> etc.). - Léxico relacionado com a arte (<i>el pintor, el cuadro, los colores,</i> léxico relacionado com a descrição – adjetivos, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Personagens da cultura espanhola/ latino-americana. - Pintores espanhóis e latino-americanos: obras e biografia.
Domínios	Recursos/Materiais		Avaliação	
Compreensão oral; Expressão oral; Interação oral; Compreensão auditiva; Compreensão e expressão escrita; Gramatical; Sociocultural; Socio afetivo.	Computador; projetor; manual; livro de atividades; fichas de trabalho.		Observação direta: assiduidade, pontualidade, comportamento, participação. Trabalhos de casa. Teste de avaliação escrita e de compreensão auditiva. Oralidade planificada.	

	Planificação de aula	Data: 26 de fevereiro	Ano/Turma: 8ºE	Mestranda
	Duração: 90'	Sumário: Memórias de mi vida. La pintura española.		

Objetivos específicos	Etapas de ensino/aprendizagem	Conteúdos	T.
-	- Projeção do sumário no quadro.	-	5'
- Contar acontecimentos importantes da vida de si próprio.	- Atividade A: <u>Memórias de mi vida</u> . Trabalho a pares	- Acontecimentos da vida de uma pessoa. - Pretérito Indefinido.	20'
<ul style="list-style-type: none"> - Praticar o <i>Pretérito Perfecto</i> respondendo a questões como: <i>¿Qué ha pasado con esta mujer?</i> - Descrever como se vê algo ou alguém. - Descrever uma pessoa, uma situação. - Ter contacto com o <i>Guernica</i>, um dos quadros mais emblemáticos da pintura espanhola. - Ativar conhecimentos da Unidade 4 (falar de estados anímicos). - Aprender vocabulário relacionado com a arte e pintura. - Potenciar a capacidade de análise e síntese a partir de uma obra. - Aprender dados sobre a guerra civil espanhola. - Conhecer, apreciar e respeitar obras de arte, parte do património cultural. 	Atividade B: <i>Guernica</i> . 1. Análise de fragmentos do quadro (<i>Pretérito Perfecto</i>). 2. Análise do quadro (<i>Pretérito Indefinido</i>). 3. Breve contextualização histórica.	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Pretérito Perfecto</i> do Indicativo para falar de acontecimentos passados vinculados com o presente. - Pretérito Indefinido do Indicativo para contar o que se passou no quadro. - Como vemos algo ou alguém (<i>parecer + adjetivo / que...</i>) - Estados físicos e anímicos (<i>estar/ter + adjetivos, ex. está triste, tiene miedo, etc.</i>). - Vocabulário relacionado com a arte e pintura: cores, formas. - A guerra civil espanhola. - O bombardeamento de <i>Guernica</i>. - Pintura do século XX: <i>Guernica</i>, Picasso (1937) 	25'
- Conhecer um rosto da pintura espanhola contemporânea Pablo Picasso.	Atividade C: Projeção da fotografia de Picasso: perguntas (PowerPoint 4).	-	5'

<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer alguns quadros de Picasso. - Expressar impressões sobre uma obra de arte. - Fomentar o gosto pela arte. - Promover o reconhecimento da arte como parte fundamental da cultura. - Relacionar títulos com os quadros. 	<p>Atividade D: Projeção de quadros de Picasso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Impressões dos alunos; 2. "Advinha o nome do quadro" 	<ul style="list-style-type: none"> - Quadros de Picasso. <p>Impressões sobre uma obra de arte: Com exclamações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¡Qué + adjetivo / substantivo / adverbio! ▪ ¡Qué + substantivo + tan+ adjetivo! ▪ Parecer + adjetivo; ▪ Encantar (¡Me encanta/n!); ▪ Superlativos; ▪ Adjetivos. 	10'
<ul style="list-style-type: none"> - Observar um modelo de trabalho de apresentação da oralidade. - Conhecer a vida de um pintor espanhol. - Relacionar imagens com acontecimentos. 	Atividade E: Biografia de Picasso (apresentação PowerPoint).	- Picasso: vida e obras.	10'
<ul style="list-style-type: none"> - Escolher um pintor. - Definir as datas para as apresentações orais. 	Atividade F: Apresentação dos temas para a oralidade planificada. Atribuição de pintores a cada aluno.	- Pintores espanhóis e sul-americanos.	15'
Domínios	Recursos/Materiais	Avaliação	
Expressão oral; Interação oral; Gramatical; Sociocultural; Socio afetivo.	Computador; Projetor; PowerPoint 4; Manual.	Observação direta: assiduidade; pontualidade; comportamento; participação.	

Atividade A. Memórias de mi vida.	<p>Os alunos serão organizados em pares. No quadro são projetados vários acontecimentos importantes da vida de uma pessoa: <i>nacer, nacer mi hermano, conocer a alguien importante, trasladar a outra ciudad</i>, etc. Em cada grupo, cada elemento deve escolher 3 acontecimentos. Depois de escolhidos vai perguntar ao colega, por exemplo: “¿En qué año naciste?” “¿En qué año nació tu hermano?” “¿Cuándo empezaste la Enseñanza Secundaria?”. No caderno, deve registar frases completas para falar do colega (Sara nació el 12 de octubre de 2000). A correção é feita oralmente. Cada aluno lê apenas uma frase e a professora deve registar no quadro o verbo da frase, para que os alunos que tenham (ou não) escolhido o mesmo <u>acontecimento</u>, tenham oportunidade de corrigir (ou registar).</p>	Computador; Projetor; PowerPoint 4.
Atividade B. Guernica	<p>Num primeiro momento a professora escreve no quadro estruturas comunicativas para descrever como se vê algo ou alguém (<i>Ver + adjetivo/que</i>). Depois projeta-se no quadro três fragmentos: a mulher com o menino, a mulher que foge e o homem com a espada, e lança-se as seguintes perguntas: ¿Qué veis aquí? / ¿Qué creéis que ha pasado? Para esta primeira atividade, prevê-se que os alunos pratiquem estruturas com o Pretérito Perfecto para algo que aconteceu antes mas que se prolonga no presente. Por fim, pergunta-se se os alunos sabem de onde provêm as imagens.</p> <p>Num segundo momento, projeta-se o quadro na sua totalidade. E lança-se as seguintes perguntas: ¿Qué ocurre en el cuadro? ¿Cómo os sentís vosotros cuando lo miráis? ¿De qué creéis que habla el <u>cuadro</u>? No fim pede-se que encontrem um título para o quadro.</p> <p>Num último momento explica-se então em que consiste o quadro o título, o bombardeamento de Guernica e a guerra civil espanhola. A última pergunta seria sobre o seu autor, o que permite o seguimento das atividades.</p>	Computador; projetor; PowerPoint 4.
Atividade D: Projeção de quadros de Picasso.	<p>Remete-se os alunos para a página 76 do manual. Ai encontram estruturas para apreciar um quadro. Projeta-se alguns quadros de Picasso e pede-se que os alunos expressem as suas impressões sobre os mesmos. Em último lugar faz-se a atividade para relacionar os títulos com os quadros.</p>	Manual; Computador; Projetor.
Atividade E: Biografia de Picasso (apresentação PowerPoint).	<p>A professora começa por explicar quais serão os temas para as apresentações orais.</p> <p>Num segundo momento faz a apresentação da biografia do pintor.</p>	Computador; Projetor.
Atividade F: Apresentação dos temas para a oralidade planificada.	<p>Projeta-se no quadro os passos para a realização do trabalho e no fim faz-se a atribuição de pintores a cada aluno. A professora deve registar os nomes dos alunos e os respetivos pintores. Se houver tempo distribui-se pelos alunos cartões referentes a cada pintor com os <u>sítes</u> onde podem encontrar a respetiva informação.</p>	Computador; Projetor; Cartões com os <u>sítes</u> .

Anexo 21: Excertos do PowerPoint da aula 4

Unidad 5 Vidas

26 de febrero

Lecciones nº

Viernes, 26 (veintiséis) de febrero de 2016

Resumen:

- Memorias de mi vida.
- La pintura española.

Memorias de mi vida

- Nacer.
- Nacer mi hermano/a.
- Conocer a alguien importante.
- Trasladar a otra ciudad.
- Empezar la Enseñanza Secundaria.
- Cambiar de colegio.
- Oír su cantante/grupo favorito.
- Ir a la playa.
- Conocer a alguien importante.
- Enamorarse por primera vez.
- Aprender a montar en bicicleta.
- Ganar una medalla.
- Viajar por primera vez.
- Ganar su equipo favorito un campeonato.
- Leer mi primer libro.
- Tener vergüenza por primera vez.



- ¿Qué veis aquí?
- ¿Sabéis quién es?
- ¿Cómo se llama?
- ¿Qué nacionalidad tiene?
- ¿A que creéis que se dedica? ¿Por qué?



Es Pablo Ruiz Picasso

Adivina el título del cuadro...

Titulos

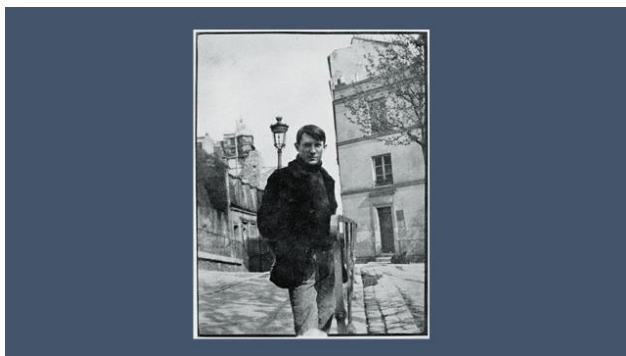
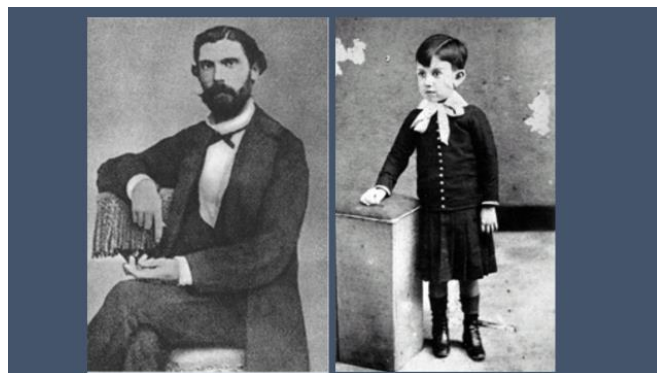
Cuadros

- Los tres músicos (1921)
- El viejo guitarrista (1903)
- La pareja (1967)
- Mujer con sombrero sentada en un sillón (1941-42)



¿Quién es Pablo Picasso?

La biografía...



Para las presentaciones orales...

Guía para el trabajo

Pasos:

1. Seleccionar un pintor.
2. La presentación consiste en los siguientes tópicos:
 - Fecha de nacimiento/muerte.
 - Ciudades donde vivió.
 - Las etapas más importantes en su vida.
 - Escoger uno de sus cuadros: describir, comentar, justificando la razón por haberlo escogido.

¿Cuáles son los pintores?

- | | |
|--------------------------|--------------------------|
| 1. Francisco de Goya | 10. Antoni Gaudí |
| 2. Salvador Dalí | 11. Joaquín Sorolla |
| 3. El Greco | 12. António López García |
| 4. Francisco de Zurbarán | 13. Remedios Varo |
| 5. Diego Velázquez | 14. Fernando Botero |
| 6. Diego Rivera | 15. Antonio Berni |
| 7. Frida Khalo | 16. Pablo Picasso |
| 8. Joan Miró | |
| 9. Juan Gris | |

Anexo 22: Critérios de avaliação da oralidade planificada

Conteúdo:

Dados biográficos (3):

3pts: o aluno apresenta os dados biográficos de forma completa. Ainda que lidos, apresenta as datas de nascimento e morte, cidades onde viveu e as etapas mais importantes da sua vida.

2pts: o aluno apresenta os dados biográficos de forma incompleta. A informação está incompleta.

1pt: o aluno apresenta os dados biográficos de forma muito incompleta (ex. dá apenas a data de nascimento e morte) ou com informações erradas (ex. em consequência de não ter feito a pesquisa nos sites indicados).

Descrição do quadro (2):

2 pts: o aluno descreve o quadro de forma completa: refere as cores utilizadas e reconhece as formas.

1pt: o aluno tem dificuldades em descrever o quadro, mostrando falta de preparação.

Justificação do quadro escolhido (2):

2pts: O aluno traz um quadro (ou mais) do pintor que escolheu e justifica de forma completa as razões da sua escolha: fala dos sentimentos e das sensações que o quadro lhe provoca.

1pt: O aluno não traz um quadro do pintor e é confrontado com um quadro escolhido pelas professoras. Ou Justifica de forma incompleta as razões da sua escolha.

Organização (2):

2 pts: O aluno realiza a apresentação de forma organizada: segue um plano e demonstra uma preparação.

1 pt: O aluno realiza a apresentação e forma desorganizada demonstrando falta de preparação.

Discurso:

Correção linguística (5pt):

5pts: O aluno realiza a apresentação demonstrando preparação: utiliza predominantemente os verbos no pretérito Indefinido corretamente.

3pts: O aluno realiza a apresentação demonstrando alguma preparação: nem sempre utiliza os verbos no pretérito indefinido corretamente.

1pt: O aluno realiza a apresentação demonstrando ausência de preparação: utiliza os verbos no pretérito indefinido incorretamente.

Léxico (3pt):

3pts: O aluno utiliza vocabulário aprendido em sala de aula corretamente.

2pts: O aluno utiliza vocabulário aprendido em sala de aula com alguns erros.

1pt: O aluno utiliza pouco vocabulário ou recorre ao Português.

Fluência/Dicção (2pt):

2 pts: O aluno tem um discurso fluente e realiza pausas para pensar e remediar.

1pt: O aluno não tem um discurso fluente realizando pausas constantes provocando o desinteresse do ouvinte.

Interação (1pt):

1pt: O aluno realiza uma apresentação cativando os ouvintes e sem recorrer muitas vezes a notas.

0 pt: O aluno lê.

Anexo 23: Ficha de avaliação

AGROPAMENTO DE ESCOLAS PADRE BARTOLOMEU DE GUSMÃO 170150 – ESCOLA JOSEFA DE OBIDOS LISBOA		PRUEBA DE EVALUACIÓN – MARZO	
		8º CURSO	2015/2016 GRUPO: ____
Nombre _____ Apellido _____ Nº _____		CALIFICACIÓN _____ LA PROFESORA _____	
Fecha _____			
Assinatura do Encarregado de Educação _____			

1. Lee atentamente el texto sobre Quino y Mafalda.

Mafalda es un entrañable personaje de tebeo. Su creador fue Joaquín Salvador Lavado, conocido como Quino, y nació en Mendoza (Argentina) en el año 1932.

Mafalda representa el inconformismo de la humanidad, pero con fe en su generación. Critica duramente la injusticia, la guerra, las armas nucleares, el racismo, las absurdas convenciones de los adultos y, claro, la sopa.

Mafalda nació en el año 1958 en Argentina. Su papá, corredor de seguros, y su mamá, ama de casa, se conocieron en la facultad. Cuando se casaron, ella abandonó los estudios. Quino la llamó Mafalda en homenaje a un libro del escritor David Viñas.



El 22 de setiembre de 1964 apareció la primera tira de Mafalda en la revista Primera Plana. Y a partir de marzo de 1965 Mafalda se publicó en el diario El Mundo. Es aquí donde tuvo mayor éxito y comenzó a aparecer diariamente.

Mafalda empezó la escuela a la edad de 5 años. El 21 de marzo de 1968 nació Guille, el hermanito de Mafalda.

Las historias de Mafalda se tradujeron a 26 idiomas y sus libros vendieron más de 20 millones de ejemplares.

El 25 de junio de 1973, Mafalda se despidió de los lectores, año en que Perón volvió de su exilio en Madrid y fue reelegido presidente.

1.1. Busca en el texto las palabras sinónimas de las siguientes. Búscalas en el párrafo indicado.

- Cariñoso (párrafo 1)
- Contestación (párrafo 2)

- c. Ilógicas (párrafo 2)
- d. Reprende (párrafo 2)

1.2. Contesta a las siguientes preguntas de forma completa.

- a) ¿Cuál es el apodo del creador de Mafalda?
- b) ¿Cuáles son los temas que señala Mafalda?
- c) ¿Por qué se llama Mafalda?
- d) ¿En cuántas lenguas se pueden leer las historias de Mafalda?

2. Juan Pietro, un dibujante famoso, fue entrevistado para el Periódico Azul. Relaciona la respuesta con la pregunta correspondiente. Escribe en tu hoja de examen el número de la pregunta y la letra de la respuesta correspondiente.

COLUMNA A	COLUMNA B
1. ¿Qué pasó en 1988?	a. Como tantas otras familias, la mía sufrió con la guerra, la posguerra y el franquismo, y eso me lo transmitió mi padre, que se quedó sin padre a los nueve años porque fue fusilado en la Guerra Civil. Después que la fábrica donde trabajaron cerró, no tuvieron otra hipótesis sino salir del país.
2. ¿Por qué padres tuvieron que separarse?	b. Un poco difícil. Nunca tuve amigas. Es verdad que cuando uno ve las fotos... Hasta los 12 o 13 años fui un niño más bien gordito. A partir de los 14 años ya adelgacé y empecé a conocer a más gente y con 18 conocí al amor de mi vida, Martina.
3. ¿Cómo fue mi adolescencia?	c. Porque es fundamental a mis ideales. El “muero inocente y perdono, y pido a los míos que perdonen” que encabeza el testamento de mi abuelo es algo que ha estado muy presente en mi vida.
4. ¿Cómo fue mi relación con su abuela?	d. Mi abuela es una persona muy inteligente, sin estudios, como la mayoría de las mujeres de las generaciones que nos han precedido. Siempre me transmitió la idea de austeridad y sencillez. En aquel tiempo pasamos dificultades pero las superamos.
5. ¿Y cómo se reflejan tus libros?	e. Sin duda alguna. Somos lo que hemos vivido, una acumulación no ordenada de vivencias, afortunadamente no planificada.

	f. En ese año, mis padres tuvieron que emigrar y me dejaron con mi abuela en Madrid. Ahí conocí a Paco, mi mejor amigo y compañero de trabajo. Cuando vi su primer dibujo gané las ganas de empezar a contar historias... las historias de sus dibujos.
--	---

3. Completa las definiciones con las profesiones a las que se refieren.

- a. Si vives en una iglesia, eres...
- b. Si sirves un país en una guerra, eres...
- c. Si pintas cuadros, eres...
- d. Si dibujas carteles, tiras o cómics eres...
- e. Si repartes butano, eres...

4. Completa las frases con el marcador temporal más adecuado.

en 2004— el 3 de enero - esta mañana — ayer – hace dos años

- a. ____ empezó el segundo trimestre en el instituto.
- b. ____ nació mi hermano.
- c. ____ desayuné a las 9h.
- d. ____ me rompí la muñeca.

5. Lee este texto y señala la opción correcta. Escribe en tu hoja de examen el número y la letra correspondiente.

Frida Kahlo es una de las más grandes artistas mexicanas. (1) en Coyoacán, México (2) 6 de julio de 1907. Frida (3) durante la revolución mexicana, lo cual influenció no sólo su vida sino su arte. A los 18 años, el 17 de septiembre de 1925, Frida tuvo un terrible accidente. El autobús en el que viajaba fue arrollado por un tranvía. Después del accidente, Frida tuvo que estar acostada e inmóvil durante muchos meses y es allí donde (4). Se pintó a sí misma rodeada de las cosas que eran importantes para ella, y de las que le causaban dolor.



(5) de la revolución mexicana el nuevo gobierno contrató varios artistas para pintar la historia de México para la gente se sentir orgullosa de su cultura y de su pasado. Uno de ellos, Diego Rivera, se enamoró de Frida, (6) y viajaron juntos a los EEUU.

Adaptado de: http://www.padreshispanos.com/nuestra_cultura/frida-khalo-una/1081/

6. Escribe las fechas siguientes por extenso.

a) 12/01/1992
c) 11/09/1989

```
graph TD; A[Tener un hijo en 1978.] --> B[Trabajar hasta los 65 años.]; A --> C[Empezar a estudiar arquitectura en 1971.]; B --> D[Jubilarse a los 65 años.]; C --> E[Nacer en Madrid.]; D --> F[Tener su primer coche a los 30 años.]; E --> G[Conocer a su novio a los 18 años.]; E --> H[Casarse a los 25 años.];
```

Diagrama de flujo de la vida de María:

- Tener un hijo en 1978.
- Trabajar hasta los 65 años.
- Empezar a estudiar arquitectura en 1971.
- Jubilarse a los 65 años.
- Nacer en Madrid.
- Tener su primer coche a los 30 años.
- Conocer a su novio a los 18 años.
- Casarse a los 25 años.

8. Teniendo en cuenta lo que aprendiste en las clases, escribe un texto con un mínimo de 45 palabras. En tu texto debes tener en cuenta los siguientes tópicos:

- Algunas informaciones sobre el autor y título del cuadro.
- El contexto histórico-social en el que fue pintado.
- Descripción del cuadro (elementos y figuras estudiadas en aula y su estado de ánimo; uso de colores; las formas).
- Sentimientos y sensaciones que te provocan.



Anexo 24: Planificação da sequência didática *Globalización: universidad y diversidad*

Planificação geral	Unidade e diversidade: possibilidades e limites de uma cultura global		Tarefa final:	Trabalho escrito sobre um país da UE	
Duração: 6 x 90'			Conteúdos		
Objetivos Gerais	Comunicativos	Gramaticais	Lexicais	Socioculturais	
<ul style="list-style-type: none">- Explorar os conceitos de unidade e diversidade.- Reconhecer diferenças e semelhanças entre a cultura portuguesa e espanhola: o léxico como condutor de cultura, provérbios e expressões idiomáticas.- Entender o valor do ensino/aprendizagem de línguas para a comunicação e autorreflexão.- Conhecer e refletir sobre programas de ajuda internacional da União Europeia.- Refletir sobre a possibilidade e limites de uma cultura global frente a uma cultura nacional.- Ler, compreender e falar sobre a identidade cultural, a globalização e a União Europeia.- Refletir sobre as consequências negativas e positivas da globalização.- Expressar opinião.- Rever o pretérito perfeito do Subjuntivo para reagir perante informação.- Corrigir o que os outros dizem e expressar opiniões negativas usando o subjuntivo.- Rejeitar algo usando o Subjuntivo.	<ul style="list-style-type: none">- Verbos para expressar opinião: verbos de entendimento, percepção e língua.- Estruturas para corrigir o interlocutor com verbos no pretérito perfeito do subjuntivo.- Verbos conjugados no pretérito perfeito do Subjuntivo para expressar opinião negativa ou negação (<i>no <u>creo</u> que, a <u>mí</u> no me parece, etc.</i>).- Verbos conjugados no pretérito perfeito do subjuntivo para reagir perante informação. (<i>No me digas que <u>haya</u> suspendido <u>en</u> la <u>prueba</u></i>).	<ul style="list-style-type: none">- Revisão do uso do Indicativo e Subjuntivo com verbos que expressam entendimento, percepção ou língua: <i><u>creer</u>, pensar, parecer, <u>oír</u>, <u>decir</u>, imaginar, saber, <u>sospechar</u>, <u>suponer</u>, afirmar, contestar, contar, explicar, opinar, preguntar, <u>darse cuenta</u>, notar, <u>percibir</u>, sentir, ver.</i>- Ser/estar/parecer + adjetivo/advérbio/nome + Indicativo ou Subjuntivo: regra e exceções.- Pretérito Perfeito do Subjuntivo.	<ul style="list-style-type: none">- Léxico com carga cultural: expressões com cores, expressões do mundo taurino.- Léxico relacionado com a globalização e União Europeia: conceito de globalização, identidade cultural, sociedade homogeneizada, interculturalidade.	<ul style="list-style-type: none">- Léxico como condutor da cultura espanhola: pragmática da cor negra; expressões do mundo taurino.- Especificidades culturais: o maltrato animal em Espanha.- Partilha cultural entre portugueses e espanhóis.- União Europeia: programas internacionais.- A globalização e a identidade cultural.- Especificidades linguísticas de Porto Rico.	
		Recursos/Materiais	Avaliação		
		Computador; Projetor; Fichas de trabalho; Manual; Caderno.	Observação direta: Pontualidade, Assiduidade; Comportamento; Participação espontânea; Trabalhos de casa; trabalho escrito sobre um país da União Europeia.		
Domínios					
Compreensão/Expressão oral e escrita; Compreensão leitora; Gramatical; Sociocultural: Socioafetiva.					

Planificação da aula 2: As touradas			
Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Conteúdos	T.
-	- Escrita do Sumário	-	5'
- Apresentar expressões idiomáticas e provérbios à turma.	- Verificação e apresentação do trabalho de casa.	Significado de expressões idiomáticas/provérbios em espanhol.	10'
- Ter contacto com imagens que contrastam a tortura animal e o desfile que a tourada representa.	Introdução do tema das touradas: visualização de imagens e debate. Porque existem touradas?	- A tourada: léxico relacionado.	2'
- Contactar com diferentes opiniões sobre a tourada em Espanha.	Análise de opiniões pessoais de um fórum taurino.	- Opiniões negativas e positivas sobre as touradas.	10'
- Expressar acordo e desacordo.	1. Pedir aos alunos que leiam cada opinião e que expressem acordo ou desacordo sobre as mesmas.	- Acordo e desacordo.	
- Identificar estruturas de opinião e organizá-las de acordo com o modo verbal que selecionam.	2. Identificação de estruturas de opinião e organização das mesmas no quadro.	- Revisão do uso do Indicativo e Subjuntivo com estruturas de opinião: creer, pensar, parecer, oír, decir, imaginar, saber, sospechar, suponer, afirmar, contestar, contar, explicar, opinar, preguntar, darse cuenta, notar, percibir, sentir, ver.	10'
- Justificar o uso do Indicativo e Subjuntivo com estruturas de opinião.			
- Rever o uso e regra do Indicativo e Subjuntivo com estruturas de opinião.	- Formulação e apresentação da regra: Verbos de opinião + Indicativo/subjuntivo: exercício oral.		10'
- Expressar opinião sobre o maltrato animal em Espanha.	- Leitura em voz alta do texto: <i>Excusas tradicionales: el maltrato animal en España</i> .	- Estruturas para dar opinião: <i>Creo que; me parece que; pienso que; supongo que; no digo que; no piensen que.</i>	5'
- Rever e usar verbos de entendimento.	- Resolução da ficha de trabalho a pares:		15'
- Refletir sobre a mesma situação em Portugal.	1. Escrever cinco frases para dar opinião sobre o maltrato animal em Espanha. Apresentação à turma.	- O maltrato animal em Espanha nas festas populares.	
- Revisão do uso do Indicativo e Subjuntivo com a estrutura ser/estar/parecer + adjetivo/advérbio/nome.	2. Levantamento de estruturas com <i>ser e estar</i> do texto e organização das mesmas: definição das regras de funcionamento.	- Indicativo ou Subjuntivo com ser/estar/parecer + adjetivo/advérbio/nome.	10'
	- Correção oral do exercício 1 e 2.	- Estruturas como <i>más vale que, conviene que, basta com que.</i>	
- Praticar e consolidar o uso do Indicativo e Subjuntivo com a estrutura ser/estar/parecer + adjetivo/advérbio/nome.	Manual, página 28, exercício 1 e página 29 exercício 2 A. Correção coletiva.		10'
	- Chamada de atenção para o exercício B.		3'
Domínios	Recursos/Materiais	Avaliação	
Expressão oral; Interação oral; Leitura; Compreensão leitura; Sociocultural; Socioafetivo; Gramatical.	Computador; Projetor; Manual; Ficha de trabalho 2: <i>Excusas tradicionales</i> ; PowerPoint 2.	Observação direta: assiduidade; pontualidade; comportamento; participação. Trabalho de casa.	

Anexo 25: Excerto do PowerPoint da aula 2

Unidad Mundo diverso

11ºB
14 de abril
Prática de Ensino Supervisionada






El fórum antitaurino

1. Me parece que está mal el maltrato animal, deberíamos acabar con él de una vez.
2. Pienso que es fácil maltratar un animal si piensas que forma parte tu cultura.
3. No pienso que sea tan complicado solucionar el problema de la concienciación.
4. No creo que podamos solucionar nada a corto plazo.
5. Creo que el problema tardará mucho en resolverse.
6. Supongo que este espectáculo dejará de apoyarse algún día. ¡¡¡Ya se cansarán los taurinos!!!
7. No me parece que los taurinos dejen de defender su espectáculo de la noche a la mañana.
8. Parece mal que todavía esté maltratándose a los animales en este país.
9. Es verdad que la gente siente los toros como parte de la cultura española.
10. Es mentira que todos los españoles sintamos los toros como parte de nuestra identidad cultural.

La regla

creo	+ QUE +	INDICATIVO (si la frase es <u>positiva</u>).
pienso		
me parece		SUBJUNTIVO (si la frase es <u>negativa</u>).
opino		
supongo		
sé		

Ejemplificación

❖ **Creo** que **hace** calor aquí. (Afirmativa – Indicativo)

❖ **No** creo que haga calor aquí. (Negativa – Subjuntivo)

Pero...

El Subjuntivo se usa solo en la negación de la **opinión**.

Creo que no hace calor aquí.

Practica

❖ Creo que Liverpool va a ganar a Valencia.

No creo que Liverpool vaya a ganar a Valencia.

❖ Creo que hay muchos estudiantes aquí.

No creo que haya muchos estudiantes aquí.

❖ Creo que sabes mucho del subjuntivo.

No creo que sepas mucho del subjuntivo.

Anexo 26: Carta de um aluno a D. Sebastião

pedra

1572

Vossa Excelência, rei D. Sebastião, possuidor de um vasto e grandioso reino como o nosso, que podes virado para assegurar a independência de Portugal, continuando a dilatar a fé e o território português, sós temido pelo inimigo, vias dado como o homem certo para a posição de rei, e por essa razão, lhe dedico a minha obra.

Verás a razão que me move, para tal obra lhe dedicar: assim como o nome daqueles de quem sós senhor engrandecido, de tal modo que te podes julgar, mais feliz como rei de tal gente do que como rei de todo o mundo.

Mas não verás heróis falsos como em todas as outras epopeias, verás sim os grandes feitos, reais e não fingidos dos verdadeiros heróis, o povo português.

Homero, César, Carlos Magno e outros serão desvalorizados quando pensados em Nuno pere, Egas, Dom Fois, o ilustre luma de que encias toma a fama, o primeiro Afonso que deixou o seu reino com grande glória e tantos outros merece Jure do meu reconhecimento.

Sei que ~~vós~~, rei de Portugal, não ~~deixareis~~ meus versos esquecidos, versos estes da ~~destrina~~ história daqueles que fizeram ~~vossa~~ ^{homens} bandeira vencedora. A vós, sublime rei, peço ainda que ~~tenha~~ ^{para animar} as regras do reino, pois em vós ~~espero~~ ^{espero} ver obras valerosas renovadas, e ~~assim~~ ^{assim} de eis matéria para nunca ouvido conto, dando continuidade aos feitos dos portugueses.

Enquanto o tempo passa lento, dai vós faveis a nova atrevimento, para que estes meus versos sejam apreciados e que estes mesmos s' lhe sirvam de inspiração.